مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته

إعداد

فيصل ناصر عيد البلوي

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

تموز، ٢٠١٤م

نموذج ترخيص

أنا الطالب : فيصل ناصر عيد البلوي أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته.

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: فيصل ناصر البلوي

التوقيع: [توقيع]

التاريخ: ٤/١١/٢٠١٤

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة وعنوانها **مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته.** وأجزيت بتاريخ 17 / 7 /2014م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور جميل محمود الصمادي، مشرفاً	....
أستاذ – التربية الخاصة	
الدكتور إبراهيم عبدالله الزريقات، عضواً	....
أستاذ – التربية الخاصة	
الدكتور محمد عبدالفتاح الجابري، عضواً	....
أستاذ مشارك – التربية الخاصة	
الدكتور سامي محمد ملحم، عضواً خارجياً	....
أستاذ – الإرشاد (جامعة عمان العربية)	

الإهــداء

إلى والدي العزيز قدوتي وسندي بعد الله

وإلى أمي الحبيبة التي أعطتني الكثير وهي نبع الحنان والمحبة

وإلى زوجتي الغالية التي صبرت وتحملت كثرة انشغالي عنها

وإلى نور حياتي بناتي رهف ورنيم

أقدم جهدي المتواضع

الشكر والتقدير

الشكر الأول والأخير لله سبحانه وتعالى الذي أعانني ووفقني لانجاز هذا الجهد العلمي وإتمامه على الوجه المطلوب.

وأتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور جميل الصمادي الذي أغنى هذا الجهد بإشرافه وتوجيهاته القيمة.

وكما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة، الاستاذ الدكتور إبراهيم الزريقات، والأستاذ الدكتور سامي ملحم، والدكتور محمد الجابري الذين تفضلوا مشكورين بمناقشة هذه الرسالة وأثروها بملاحظاتهم القيمة. والشكر موصول إلى زملائي مشرفي صعوبات التعلم في الادارة العامة للتربية الخاصة بالرياض الاستاذ سلطان المياح، والأستاذ صالح المعدي، والأستاذ ياسر الحبيب لما قدموه لي من عون ومساعدة في هذه الدراسة. وكذلك أشكر زملائي مشرفي صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي شملتها دراساتي لتعاونهم معي في تنفيذ هذه الدرسة على الوجه المطلوب. كما أشكر زملائي معلمي صعوبات التعلم ومدراء المدارس الذين ساهموا بجهدهم ووقتهم في سبيل نجاح هذا المشروع.

وأخيراً أقدم خالص شكري إلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة.

الباحث

فيصل ناصر البلوي

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
قرار لجنة المناقشة	ب
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتويات	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأهميتها	1
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	4
أهداف الدراسة	5
أهمية الدراسة	5
التعريفات الإجرائية	6
حدود الدراسة	7
الفصل الثاني: الخلفية النظرية والدراسات السابقة	8
تعريف صعوبات التعلم	8
خصائص الطلبة ذوي صعوبات التعلم	9
مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة	10
التدريس الفعال	12
أبعاد التدريس الفعال	15
دور معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	19
أهمية إعداد معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم	21
برامج التدريب أثناء الخدمة In - Service Training Programs	24
الدراسات السابقة	30
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	37
مجتمع الدراسة	37
عينة الدراسة	38
أداة الدراسة	39
إجراءات الدراسة	44

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة	46
تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:	46
التحليلات الإحصائية	47
الفصل الرابع: عرض النتائج	48
السؤال الأول	48
السؤال الثاني	55
السؤال الثالث	57
السؤال الرابع	60
السؤال الخامس	64
السؤال السادس	65
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	69
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	70
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	71
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	72
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس	73
التوصيات	76
قائمة المصادر والمراجع	77
الملاحق	88
الملخص باللغة الانجليزية	114

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	توزيع أفراد عينة الدراسة المسحية وفقاً للجنس والمؤهل العلمي والخبرة	37
2	توزيع أفراد الدراسة وفقاً للمجموعة والمنطقة التعليمية	38
3	قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي ومعامل التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات قائمة الرصد	41
4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان للمجالات الرئيسية لمهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109	48
5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التخطيط لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109	49
6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التنفيذ لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً	50
7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات الإدارة الصفية وتعديل السلوك لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً	52
8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التقييم لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً	53
9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المنطقة التعليمية	55
10	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المنطقة التعليمية	56
11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي.	57
12	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي	58
13	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجالي التخطيط والتقييم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي	59
14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية	60

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
15	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الخبرة التدريسية	61
16	اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجال التخطيط، ومجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك، ومجال التقييم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية	62
17	اختبار T-test للعينات المستقلة لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس.	64
18	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المعدلة، والأخطاء المعيارية، للدرجة الكلية على قائمة التقدير للقياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.	65
19	نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسطات الدرجات الكلية على القياس البعدي لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	65
20	المتوسطات الحسابية المعدلة، والخطأ المعياري في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للدرجات الكلية على قائمة التقدير	66
21	المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية، للدرجات الفرعية على القياسيين القبلي و البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)	66
22	نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمتوسطات الدرجات الفرعية على القياس البعدي لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة	67

قائمة الملاحــق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحــة
1	قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورتها الأولية	89
2	قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورتها النهائية	96
3	قائمة أسماء محكميّ أداة الدراسة	101
4	البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم	102
5	قائمة أسماء محكميّ البرنامج التدريبي	108
6	المخاطبات الرسمية	109

مستـــوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته

إعداد

فيصل ناصر عيد البلوي

المشرف

الأستاذ الدكتور جميل محمود الصمادي

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته وتكونت عينة الدراسة من عينتين الأولى مسحية شملت جميع أفراد مجتمع الدراسة وهم معلمو ومعلمات غرف المصادر الملحقة بالمدارس العادية في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية والتي تضم المدن الآتية: (تبوك، والجوف والقريات، وطريف، وعرعر) وعددهم (109) معلماً ومعلمة، والثانية تجريبية تألفت من (40) معلماً ممن حصلوا على درجات منخفضة على قائمة رصد مهارات التدريس وتم توزيعهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي ولتحقيق هدفي الدراسة؛ أعد الباحث قائمة تقدير لرصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تألفت من (60) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: مهارات التخطيط ومهارات تنفيذ التدريس، ومهارات الإدارة الصفية وتعديل السلوك ومهارات التقييم. وطبق الباحث أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة.

أشارت النتائج إلى امتلاك أفراد الدراسة لمهارات تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم بدرجة منخفضة إلى متوسطة، وبدرجة متوسط على الأداة ككل، وبينت نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية أن مهارة الإدارة الصفية وتعديل السلوك كانت الأكثر ضعفا إذ جاءت في المرتبة الأخيرة، بينما جاءت مهارة التخطيط والتنفيذ والتقييم على التوالي في المرتبة الأولى والثانية والثالثة.

من جهة أخرى أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على جميع المهارات والأداة ككل تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة على جميع المهارات والأداة ككل تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته.

وكشفت نتائج الدراسة التجريبية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وبينت أن التحسن في مهارات التدريس قد شمل جميع أبعاد قائمة الرصد.

وفي ضوء نتائج الدراسة، قدمت مجموعة من التوصيات أبرزها تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أجل تحسين مستوى مهارات التدريس لديهن.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقدمة:

أصبح الاهتمام بإعداد معلم التربية الخاصة في العالم العربي ضرورة تفرضها مقتضيات الواقع خاصة مع تزايد أعداد الأطفال ذوي الإعاقة سواء في المدارس أو المراكز بالإضافة إلى ذلك حاجة أسر هؤلاء الأطفال إلى من يمد لهم يد العون في القيام بمسؤولية تربيتهم وتعليمهم وتأهيلهم. ولذلك كان لابد من القيام بإعداد كوادر متخصصة في مجال التربية الخاصة يتمتعون بالكفايات المهنية اللازمة والتي تمكنهم من القدرة على التعامل مع هؤلاء الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم وتقديم خدمات الدعم المختلفة لهم في محيط المدرسة، الأسرة المجتمع.

لقد شهد ميدان التربية الخاصة خلال السنوات الماضية اهتماماً متزايداً في إعداد معلم التربية الخاصة الذي يجب أن يكون مسايراً للعصر الحديث وذلك من خلال حاجتهم إلى امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لتطبيق المهارات التدريسية وإجادة التخصص الدقيق.

وفي عام (1968) في الولايات المتحدة الأمريكية نشأت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher Education – CBTE) والتي نادت بضرورة إحداث تغيرات في تربية المعلم وإعداده، حيث يعود السبب في نشوء هذه الحركة إلى تحذير عدد من المربين الأمريكيين البارزين من عدم أهلية الكثير من المعلمين وتدني مستواهم (آل محيا، 2002).

إن معلمي التربية الخاصة يتعاملون مع طلبة تتفاوت قدراتهم وتتباين احتياجاتهم وتتمايز خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وفي أغلب الأحيان يتم تدريب المعلم على مهارات معينة لتمكينه من التعامل مع مشكلة واحدة محدده بينما يضم الفصل في العادة طلاب ذوي احتياجات أخرى، وفي هذه الحالة ينتاب المعلم شعور بالعجز داخل الفصل وذلك لعدم قدرته على تلبية احتياجات طلابه. كما أن التدريب غير الملائم والإعداد غير الكافي (قبل وأثناء الخدمة) هو العامل الرئيسي الذي قاد معلمي التربية الخاصة إلى الشعور بالعجز و يشكل ذلك أحد مصادر الاحتراق النفسي لديهم (البتال، 2000).

ولقد أولت المملكة العربية السعودية في السنوات الماضية اهتماما متزايداً في خدمة الطلبة ذوي الحاجات الخاصة ومن ضمنهم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث تم افتتاح العديد من برامج صعوبات التعلم في العديد من مدن ومحافظات المملكة وذلك من أجل تلبية حاجات هؤلاء الطلبة.

وترجع البداية الفعلية لبرامج صعوبات التعلم إلى عام (1413هــ–1992م) وذلك عندما أضيف مسار صعوبات التعلم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وذلك من أجل إعداد معلمين في هذا المجال، يكون لهم دور فعال في توفير خدمات التربية الخاصة للطبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الابتدائية (أبو نيان، 2008).

ويقدم معلم صعوبات التعلم الخدمات التربوية للطلبة من خلال غرف المصادر في المدارس الابتدائية، وهي عبارة غرفة موجوده داخل المدرسة تبلغ مساحتها في اغلب الأحيان (5*6) وتحتوي على اثاث مخصص لهؤلاء الطلبة مثل طاولة على شكل حرف U، وطاولة تركيز الانتباه، وسبورة ذكيه، والعديد من الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلم في تدريس الطلبة، ويأتي الطلبة الى هذه الغرفة بواقع حصتين أو ثلاث أو كثر خلال أيام الاسبوع، ويتلقى فيها التعليم أما بشكل فردي أو على شكل مجموعات لديهم نفس نقاط الاحتياج، ويقوم بتدريسهم معلم متخصص في صعوبات التعلم ولديه المهارات التدريسية المناسبة التي تمكنه من تقديم أفضل وأجود الخدمات التعليمية.

ولقد تم افتتاح أولى برامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في العام الدراسي (1416 / 1417هــ)، في مدن الرياض وجدة والدمام، وكان عددها في ذلك الوقت اثنا عشر برنامجاً للبنين يقوم عليها ثلاثة عشر معلماً متخصصاً في مجال صعوبات التعلم ويخدمون (187) طالباً، ثم استمر التوسع في افتتاح البرامــج عاماً تلو الآخر (حبيب، 2006).

وحتى يستطيع معلم صعوبات التعلم أن يقوم بدوره بشكل فعال في تلبية احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس العادية، كان لابد من ان يكون لديه قدراً كبير من المعرفة والكفاءة التي لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال إعداده الإعداد التربوي الجيد حتى يستطيع القيام بمهامه وأدواره على الوجه المطلوب.

ويشير بوش (Buch, 2001) إلى أن معلمي صعوبات التعلم الجدد يتعرضون إلى العديد من المشكلات التي تتعلق بخصائص الطلاب، وطرق تقديم الخدمات لهم، والمناخ المدرسي، ونظام

دعم التعليم في المدرسة، وإعداد المعلمين، ومتطلبات العمل الكتابي، والدعم الاداري، وغموض الدور والمشكلات السلوكية، وبسبب تعرض معلم صعوبات التعلم لهذه المشكلات فإن ذلك من شأنه أن يؤثر على إدراكهم وفهمهم لفاعلية العمل الذي يقومون به.

وبحكم عمل الباحث كمشرف على معلمي صعوبات التعلم في محافظة القريات لمدة تزيد عن الخمس سنوات، وكذلك تكليفه من قبل وزارة التربية والتعليم في بعض السنوات للإشراف على معلمي صعوبات التعلم في منطقة الحدود الشماليه (طريف – عرعر – رفحاء)، لاحظ أن هناك أعداداً غير قليلة من معلمي صعوبات التعلم لديهم قصور واضح في مهارات التدريس والتي تتمثل في جانب القياس والتقييم وجانب التخطيط كإعداد الخطط التربوية الفردية والخطط التعليمية، وجانب تنفيذ التدريس فيما يتعلق بمهارات عرض الدرس واستحدام التهيئة والتغذية الراجعة بالشكل الصحيح واستخدام الاستراتيجيات التدريسية المختلفة، وجانب الإدارة الصفية واستخدام أساليب تعديل السلوك لمعالجة السلوكات غير المناسبة، وجانب استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثه مثل السبورة الذكية وإعداد دروس البوربوينت، وغيره من المهارات.

لقد أصبح من الضرورة في الوقت الحالي أن يُعطى ميدان صعوبات التعلم مزيداً من الاهتمام والعناية بشكل أكثر وخصوصاً في عملية إعداد معلمي صعوبات التعلم الذين يجب أن تتوفر لديهم الكفايات المهنية اللازمة والمهارات التدريسية المناسبة التي تمكنهم من القيام بمهامهم بشكل صحيح والتي تتمثل في التدريس المباشر للطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإجراء القياس والتقييم من حيث إعداد الاختبارات التشخيصية وتطبيقها وتحليلها ومراقبة تقدم الطالب في الخطة التربوية الفردية، وكذلك القدرة على إدارة الصف وتنظيم الجدول، وإعداد الخطط التربوية الفردية للطلبة ومتابعة الاهداف والمشاركة والتعاون مع اعضاء لجنة صعوبات التعلم في المدرسة، وكذلك القدرة على تقديم الخدمات غير المباشره مثل التواصل الفعال مع المعلمين الآخرين في المدرسة والتواصل مع أولياء أمور الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتقديم الاستشارات التي تساعد في تذليل الصعوبات للمعلمين العاديين عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. لذلك فإن فقدان معلم صعوبات التعلم للكفايات المهنية والمهارات التدريسية تجعله يجد صعوبة بالغة في القيام بأدواره المناط به على الوجه الصحيح مما ينعكس أثر ذلك على تعلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتقدمهم في المدرسة العادية.

مشكلة الدراسة:

إن إتقان معلمي صعوبات التعلم لمهارات التدريس يسهم في رفع كفاءاتهم التدريسية ومن ثم تحسين جودة التدخل التربوي ببرامج صعوبات التعلم. وفي حدود علم الباحث لم تُجرى دراسات في المملكة العربية السعودية تهدف الى معرفة مستوى مهارات التدريس لدى معلمي صعوبات التعلم، وتطوير برنامج تدريبي لتنميتها، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكذلك بناء برنامج تدريبي لتنمية هذه المهارات وقياس فاعليته. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وما فاعلية برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات؟

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الجنس؟

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

-التعرف إلى مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

-بناء مقياس لتقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتوصل إلى دلالات صدق وثبات مقبولة.

-بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

-تقييم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح؛ في تنمية مهارات التدريس لدى أفراد الدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

١ - حاجة ميدان صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية إلى مثل هذه الدراسات والتي تعمل على تزويد المعلمين بأفضل مهارات التدريس من خلال تطوير برنامج تدريبي من شأنه تنمية هذه المهارات لديهم.

٢ - من المتوقع أن تفيد هذه الدراسة إدارات التدريب التربوي التابعة لإدارات التربية والتعليم وذلك في التخطيط لبرامج تدريبية أثناء الخدمة لتطوير مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مما يساعدهم في نموهم المهني.

٣ - يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في تحسين برامج صعوبات التعلم في المدارس وتطوير تعليم الطلبة من خلال تطوير معارف المعلمين النظرية ومهاراتهم التطبيقية.

مبررات الدراسة:

- قلة الدراسات في المملكة العربية السعودية التي حاولت التعرف على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتطوير برامج لتنميتها.
- معظم الدراسات تركز على التعرف على الكفايات التعليمية لمعلم صعوبات التعلم، دون تصميم برامج تدريبية لتطوير هذه الكفايات عند المعلمين.
- ملاحظة العديد من أوجه القصور في هذه المهارات عند عدد غير قليل من معلمي صعوبات التعلم الذين أُشرف عليهم في الميدان. ولهذا أجريت هذه الدراسة الحالية على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتعرف على مستوى مهارات التدريس لديهم، وذلك بهدف تطويرها وتنميتها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مهارات التدريس:

هي تلك المهارات التي يجب أن تتوفر لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم مثل (التخطيط، وتنفيذ التدريس، والإدارة الصفية وتعديل السلوك، والتقييم)، وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على قائمة رصد المهارات التدريسية التي أعدها الباحث.

معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

هم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في التربية الخاصة تخصص صعوبات التعلم، ويقوموا بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم في غرف المصادر الملحقة في المدارس الابتدائية الحكومية في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية.

البرنامج التدريبي:

هو البرنامج التدريبي الذي طوره الباحث من أجل تنمية مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والذي سيتضمن الأهداف، والمحتوى التعليمي، وإجراءات التطبيق، والتقييم. بحيث يتم تدريب المعلمين على هذا البرنامج بشكل عملي من خلال ورش العمل التي تهدف الى تطبيق مهارات التدريس وإتقانها.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

هم الطلبة الذين يظهرون تباينا كبير بين قدراتهم العقلية وتحصيلهم الأكاديمي ، حيث يكون مستواهم التحصيلي في المواد الأكاديمية الأساسية منخفض في حين أن قدرتهم العقلية تقع ضمن المدى الطبيعي ويتم إلحاقهم بغرفة المصادر بناء على نتائج تشخيصهم على اختبارات التحصيل والاختبارات غير الرسمية والاختبارات الإدراكية التي تم إعتمادها من وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

ستقتصر هذه الدراسة على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعملون في المدارس الحكومية الابتدائية في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية 1435/1434هـ، وفقاً للأنظمة الزمنية سارية المفعول في المملكة العربية السعودية.

أما محددات الدراسة فإنه سيتم استخدام أداة من إعداد الباحث تتوفر فيها دلالات الصدق والثبات، وسيتم استخدام برنامج تدريبي يتضمن الأهداف، والمحتوى التعليمي، وإجراءات التطبيق والتقييم، من إعداد الباحث لذا فان نتائج هذه الدراسة مرتبطة بدلالات صدق الأداة وثباته.

الفصل الثاني

الخلفية النظرية والدراسات السابقة

تمهيد:

شهدت السنوات الماضية اهتماماً متزايداً حول موضوع إعداد معلمي التربية الخاصة الذين يتمتعون بكفايات مهنية ومهارات تدريسية مناسبة لما لأثر تلك الكفايات والمهارات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس، ولأن امتلاك المعلمين لهذه المهارات هو دليل على نجاحهم في العملية التربوية. ويعد معلمو الطلبة ذوي صعوبات التعلم من معلمي التربية الخاصة الذين يحتاجون إلى تطوير كفاياتهم ومهاراتهم التدريسية وذلك لانهم يتعاملوا مع طلبة لديهم احتياجات خاصة، ويستخدموا معهم طرق تدريس ووسائل واستراتيجيات خاصة، ويعدوا لهم برامج فردية تتناسب مع احتياجاتهم.

وتشير ليرنر (Lerner, 2003) إلى أنه حتى نستطيع أن نقدم فرصة التعليم المناسب للطلبة ذوي صعوبات التعلم فإنه لا بد من وجود معلمين مؤهلين يمتلكون المهارات والمعارف والكفايات المهنية والمعلومات الأساسية حول تعليم القراءة والكتابة والحساب، وكذلك القدرة على ضبط السلوك، ومعرفة نظريات التعلم، وكذلك يجب على المعلم أن يكون متقن لفن التعامل مع الآخرين ويكون لديه القدرة على التعاون والمشاركة وبناء علاقات إيجابية مع المعلم العادي والأهل والإدارة من أجل تقديم خدمات أفضل لهؤلاء الطلبة.

وقبل الحديث عن مهارات التدريس والتدريس الفعال تجدر الإشارة إلى توضيح مفهوم صعوبات التعلم، حيث ظهرت عدة تعريفات لصعوبات التعلم وذلك لتعدد الميادين التي اهتمت بهذه الفئة حيث ركز التعريف الطبي على الأسباب العضوية والتي تمثلت بوجود خلل في الجهاز العصبي المركزي وتلف في الدماغ (Brain Damage) أو إصابته (Brain injury) فيما ركز التعريف التربوي على تدني التحصيل الأكاديمي لحالات صعوبات التعلم على مهارات القراءة والكتابة والحساب والتباين بين القدرة العقلية والتحصيل الأكاديمي (Lerner , 2003). ثم ظهر التعريف القانوني لصعوبات التعلم الذي تثبته القوانين الأمريكية ومنها قانون رقم (142/94) والصادر عام 1975م المعروف باسم قانون التربية لكل الأطفال المعاقين الذي أصبح يعرف

فيما بعد باسم قانون تربية الأفراد المعاقين(The Individuals With Disabilities Education ACT, IDEA, 1997) والذي أصبح يعرف بالتعريف الفدرالي لصعوبات التعلم، فقد شمل مصطلح صعوبات التعلم الأفراد الذين يظهرون اضطرابات في وحدة أو أكثر من العمليات النفيسة الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة والتي تظهر كصعوبات في الاستماع أو التفكير أو الكلام أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، كما يتضمن هذا المصطلح حالات عسر القراءة (Dyslexia) ولا يتضمن حالات مشكلات التعلم الناتجة عن تدني القدرات العقلية أو الإعاقة البصرية أو الإعاقة السمعية أو الإعاقة الحركية أو الاضطرابات الانفعالية أو البيئة الثقافية أو الاقتصادية. (Lerner, 2003)

وتعد فئة صعوبات التعلم من أكبر فئات التربية الخاصة، فأكثر من نصف طلبة المدارس العامة الذين لديهم احتياجات خاصة يعانون من صعوبات التعلم. (Hallahan, Kauffman & Pullen, 2012). وتختلف نسب الانتشار (Prevalence) لفئة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وذلك لأسباب تعود إلى التعريف المستخدم في تعريف صعوبات التعلم وكذلك اختلاف المعايير المستخدمة في التشخيص والكشف عنهم، وتتراوح نسبة الإنتشار ما بين 1% - 30% (Lerner, 2003).

وتنتشر صعوبات التعلم لدى الذكور أكثر من الإناث حيث تقدر نسبة الذكور بأربعة أضعاف بالنسبة للإناث (4: 1) ويعود ذلك إلى عوامل بيولوجية وطبية وثقافية واجتماعية كما يشار إلى أن معظم حالات صعوبات التعلم لدى الإناث تنمو في المجال المعرفي مقارنة مع الذكور كما أن صعوبات التعلم لدى الذكور تترافق في الغالب مع مشكلات أخرى قد تسبب الإزعاج لمعلميهم كضعف الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. (الناطور، 2004)

ويتصف الطلبة ذوي صعوبات التعلم بالعديد من الخصائص التي تميزهم عن غيرهم وهي متعددة الجوانب بحيث يتصف الأطفال ذوي صعوبات التعلم بتشتت في الانتباه والسلوك الاندفاعي والنشاط الزائد وغالباً ما تتزامن هذه الأعراض معاً أو قد تظهر بشكل منفرد لدى بعض حالات صعوبات التعلم، وقد تختلف باختلاف العمر الزمني بين الذكور والإناث فهي أكثر لدى الذكور. بالإضافة إلى مشكلات في الإدراك والتي تشمل عدد من الجوانب مثل مشكلات الإدراك البصري والسمعي وغيره (الروسان و آخرون، 2004)

كما يعاني الطلبة ذوي صعوبات التعلم من صعوبة بالغة في تذكر واجباتهم ومواعيدهم والحقائق التي يتعلمونها في المدرسة فلديهم مشكلة في الذاكرة العاملة والتي تتضمن قدرة الفرد

على تذكر المعلومات أو إبقائها في ذهنه في الوقت الذي يقوم فيه بإجراء عمليات معرفية. (الخطيب وآخرون، 2009)

وكذلك يظهر الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات في عملية التفكير فتبرز لديهم الاندفاعية والاعتماد الزائد على المعلم وعدم القدرة على التركيز وضعف الانتباه ومشكلات في التصنيف وحل المشكلات (Lerner, 2003).

ويظهر بعض الطلبة ذوي صعوبات التعلم مشكلات اجتماعية انفعالية وهم عرضه لهذه المشكلات أكثر من أقرانهم العاديين ومن هذه المشكلات رفض الأقران لهم وكذلك تدني مفهوم الذات لديهم وكذلك ضعف الإدراك الاجتماعي لديهم فهم يخطئون في تفسير مشاعر الآخرين ولا يجيــدون قــراءة التلميــحات الاجتماعيــة ولا يدركــون متى يكون سلــوكهم مزعجــاً للآخــرين. وتعتبر مشكلات تدني التحصيل الأكاديمي بمثابة الطابع المميز للطلبة ذوي صعوبات التعلم ومن ابرز الجوانب الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة ذوي صعوبات التعلم هي: القراءة والحساب و اللغة المكتوبة واللغة الشفوية. (الخطيب وآخرون، 2009)

مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة

إن مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية والتدريبية تلقى على عاتق المعلمين الذين يعملون بالتعاون مع آخرين لتقديم خدمات تلبي الحاجات الفردية الخاصة لهؤلاء الطلبة. والمهمة الرئيسية التي يتوقع من المعلم تنفيذها هي مهمة التعليم. وبسبب تنوع الحاجات فليس هناك إستراتيجية تعليمية واحــدة أو طريقة تدريبية واحدة تصلح للاستخدام لتطوير كل المهارات اللازمة أو لمعالجة كل المشكلات التي تتم مواجهتها. (الخطيب وآخرون، 2009)

كما أن مهارات التدريس تحتل موقعاً مهمًّا في ميدان التربية الخاصة، (Council for Exceptional children,CEC,2004)؛ فهي تتطلب عدداً من المهارات التي تميز معلم التربية الخاصة عن بقية المعلمين، وتبدو تلك المهارات في ممارسات التدريس التي يتبعها المعلم، والمتعلقة بمهارات ومعرفة محددة، ويحدد قسم التربية والتعليم بولاية لويزينيا (Louisiana Department of Education,2004) مهارات التدريس الفعال بما يأتي: مهارات التخطيط التربوي والانتقالي، واستخدام استراتيجيات تعليمية تدعمها نتائج البحث التربوي، وتنظيم البيئة الصفية وضبطها ومراعاة الفروق الفردية، وإثارة دافعية المتعلمين، والتقييم.

وتكمن أهمية امتلاك معلم التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعال على اعتبار أنه أحد المتغيرات الرئيسية الذي يساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، بالإضافة إلى قيامه بالعديد من الاداور في إطار العملية التعليمية التعلمية والتي تتمثل في:

١ - إيصال المعارف والمعلومات للطلبة بالشكل الصحيح، ولقيامه بهذا الدور بالشكل المطلوب فإن عليه أن يكون لديه إتقان للمادة العملية وأساليب تدريسها.

٢ -نموذج وقدوة لطلبته، وذلك من خلال اتصافه بالكفاءة العالية والشخصية الجذابة.

٣ - إحداث التأثير الفعال في طلبته من حيث تشكيل اتجاهاتهم وقيمهم وميولهم. (Benner, 1997)

كما أن الوقت الراهن يفرض على معلمي التربية الخاصة أن يمتلكوا مهارات التدريس الفعال وأن يتمتعوا بالكفاءة المهنية اللازمة عند تدريس طلابهم ذوي الحاجات الخاصة وبخاصة إذا عرفنا أن هناك عدد غير قليل من الطلبة ذوي الحاجات الخاصة يتلقون تعليمهم على أيدي معلمين لا يتمتعون بالكفاءة المهنية المطلوبة. (Nicole, 2008)

ويشير بورمان (Borman, 1990) إلى أن نجاح البرامج التربوية في مجال التربية الخاصة يعتمد بشكل أساسي على فاعلية المعلم من حيث مهارته وقدرته على تقديم الخدمات التربوية بشكل مناسب وملائم مما يساعد الطلبة ذوي الحاجات الخاصة على الوصول إلى أهدافهم التربوية المحددة ضمن البرنامج التربوي الفردي.

إن الخصائص والمهارات التي يجب أن يمتلكها معلم التربية الخاصة الفعال كثيرة ومتعددة ولكن هناك ثمة إجماع على أن المعلمين الفعالين يتمتعون بمهارات ومعارف خاصة من أهمها:

١ -معرفة الأطفال ومراحل النمو لديهم.

٢ -معرفة الأحداث الرئيسية التي تؤثر على الأطفال خارج الصف والمدرسة.

٣ -معرفة الموضوع الذين يقومون بتدريسه.

٤ -تبني فلسفة تربوية.

٥ -معرفة التعلم والمتغيرات التي من شأنها تيسير عملية التعلم. (الخطيب والحديدي، 2011)

ويشير سيكورسكي (Sikorski,1996) إلى أن مهارات التدريس الفعال التي يجب ان يمتلكها معلمي التربية الخاصة تتعلق بعدد من الجوانب منها طريقة تقديم المادة الدراسية، وتحفيز وتشجيع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وتقديم التغذية الراجعة بالصورة الصحيحة والملائمة.

كما إن امتلاك معلم التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعال يوفر له رضاً ذاتياً وذلك من خلال إحساسه بأن لديه القدرة والاستطاعة في المساهمة في رفع مستويات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة فيما يخص الجانب الأكاديمي والنفسي على حد سوء مما يعزز نموهم وتقدمهم كغيرهم من الطلبة الآخرين. ولذلك فإن معلمي التربية الخاصة الذين يمتلكون تلك المهارات ويتمتعون بمستويات عالية من الكفاءة المهنية والشخصية هم أكثر قدرة من غيرهم على مساعدة طلبتهم في تحقيق أهدافهم التعليمية في نهاية العام الدراسي. (الصمادي والنهار، 2001)

التدريس الفعال Effective Teaching

التدريس الفعال (Effective Teaching) هو التدريس الذي يحقق المخرجات التعلمية المقصودة وهو تدريس هادف يؤدي الى الانجاز. فبدون أهداف واضحة ومحددة يصبح إنجاز الطلبة عشوائياً، وما لم يحقق الطالب الأهداف المرجوة، فلا يمكن القول أن التدريس كان فعالاً. (الخطيب وآخرون، 2009)

ويقصد بالتدريس الفعال أيضاً توظيف المهارات والحقائق ضمن مادة تعليمية، ما يتطلب الترتيب والتنظيم من بداية الدرس إلى نهايته. فإنّه التدريس الذي يقوم على نحو وظيفي، ويقلل من أخطاء الطلبة عن طريق مواءمة التدريس لمستوى القدرة، ويشمل كذلك تدريس المهارات الضرورية للطفل، مع العمل على توفير تدريب ملائم لتطبيق الجوانب النظرية بما يتناسب مع مستويات الطلبة، بالإضافة إلى اختيار المعلم لأهداف التدريس بعناية، والتركيز على أفضل فرص التعلم؛ باستخدام أساليب تدريسية متنوعة تشجعهم على النمو والإنجاز. وإنّ استخدام مهارات التدريس الفعال يؤدي إلى إتقان الطلبة للمهارات المقدمة لهم مما يؤدي إلى بناء المهارات الأساسية لديهم، ما يسمح بتقديم مهارات جديدة ويتيح الفرصة للمعلم لتقديم نشاطات إثرائية لطلبته (Marlow, 1996).

ويشير سميث (Smith, 1995) إلى أن التدريس الفعال هو الذي يجب أن يركز على إيجاد فرص وخلق تجارب تقود إلى تعلم المعارف والمهارات بشكل طبيعي وفعال.

وهناك عدد من الكفايات الضرورية التي يجب أن تتوافر في التدريس حتى يصبح فعالاً، وهي كما يلي:

١ - امتلاك المعرفة النظرية الكافية فيما يتعلق بالتعلم والسلوك الإنساني، وينبغي أن تكون تلك المعرفة منبثقة عن البحث العلمي. أما المعرفة المستندة إلى البديهة والمعتقدات الشائعة فقد تقود إلى إساءة تفسير الأحداث في غرفة الصف.

٢ - إظهار الاتجاهات التي تيسر التعلم والعلاقات الإنسانية الأصيلة. فنوعية التعلم تتكاثر باتجاهات المعلمين نحو أنفسهم، ونحو طلبتهم، ونحو زملائهم وأولياء الأمور، ونحو المواضيع الدراسية.

٣ - امتلاك المعرفة الكافية فيما يتعلق بالموضوع الذي يتم تدريسه. ولا تكفي الدراسة قبل الخدمة في هذا الصدد فالمطلوب هو تقديم المحتوى التدريسي على نجو يراعي الحاجات والقدرات المتباينة من الطلبة.

٤ - امتلاك المهارات التدريسية الفعالة والقدرة على وضع تلك المهارات موضع التنفيذ.

٥ - معرفة وفهم ظروف العمل، ويتضمن ذلك معتقدات المعلم وأنماط الشخصية التي تمكنه من القيام بعمله، وحل الصراعات، وخفض التوترات والضغوط في العمل. (الخطيب والحديدي، 2011)

وأشارت ألتون لي (Alton – lee, 2003) إلى عدد من الخصائص التي يجب ان يتمتع بها التدريس الفعال وهي كما يلي:

١ - التركيز على التحصيل العلمي للطلبة.

٢ - التركيز على الممارسات التربوية تنشئ وتهيئ بيئات تعلم شاملة ومتماسكة.

٣ - تطوير علاقات فعالة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٤ - تقديم تدريس عالي الجودة من أجل تلبية جميع احتياجات الطلبة المختلفة والمتنوعة.

٥ - توفير فرص تعلم كافية وتتسم بالفعالية.

٦ - موائمة أهداف المناهج بشكل فعال بما يلبي احتياجات الطلبة وإمكانياتهم.

٧ - استخدم أساليب وطرق التدريس التي أثبتت فعاليتها وجدوها بشكل علمي وعملي.

٨ -تقديم التغذية الراجعة الفعالة للطلبة.

٩ -تعزز اتجاهات التعلم الفعال، والتنظيم الذاتي للطلبة.

١٠ -التشاركية البناءة بين المعلمين وطلبتهم من أجل تقييم العملية التعليمية.

ويشير جورني (Gurne, 2007) إلى خمسة عوامل أساسية يجب أن تتوفر في التدريس الفعال، وهي ما يلي:

١ -امتلاك المعلم للمعرفة، والحماس، وتحمل مسؤولية التعليم:

حيث يجب أن يكون لدى المعلم تمكن جيد من المعرفة التي سيقدمها للطلبة، ولذلك قدم كلاً من سترونق وسليفر وروبنسون (Strong, Silver and Robinson, 1995) نموذجاً يوضح المزايا والمعارف والمهارات التي يجب ان يتحلى بها المعلم من أجل تقديم تدريس فعال، وقد أشير الى هذا النموذج بالاختصار (SCORE) وهو كما يلي:

S: التمكن من الموضوع الذي يقوم بتدريسه.

C: امتلاك الحماس والرغبة في تعليم الطلبة.

O: امتلاك الأصالة والابتكار، والسعي باستمرار على إحداث طرق جديدة وجذابة لإشراك الطلبة في الأنشطة التعليمية بفعالية.

R: القدرة على إقامة علاقات فعالة داخل الفصول الدراسية من أجل توفير الفرص للطلبة التي تساعدهم على التعامل مع الموضوعات الأكثر تعقيداً.

E: امتلاك المعلم لمهارة إدارة وقت التعليم بفعالية مما يساعد الطلبة على التركيز على عملية التعلم.

٢ -الأنشطة الصفية التي تشجع على التعلم:

على المعلم الفعال ان يقوم بتوفير العديد من التدريبات والأساليب والأنشطة التي تساهم في إشراك الطلبة في الأنشطة الصفية بشكل فعال داخل الغرف الصفية، وكذلك تشجيعهم على العمل بشكل تعاوني من أجل تحقيق الأهداف. ولذا يجب ان تكون هذه الأنشطة والتدريبات جزء أساسي من نظام التعليم الفعال (Gurne, 2007)

٣ -أنشطة التقييم التي تشجع على التعلم من خلال التجربة والخبرات:

التقييم هو جزء أساسي من عملية التعليم الفعال، إذ أنه من خلال التقييم نستطيع الحصول على مستوى تحصيل الطلبة ومعرفة مدى الاستفادة من العملية التعليمية. والمعلم الفعال هو الذي يستخدم إجراءات التقييم المستمر أثناء العملية التعليمية التي يقوم بها مع طلبته ذوي الاحتياجات الخاصة(Delandshere, 2002).

٤ -التغذية الراجعة الفعالة لعمليات التعلم داخل الغرفة الصفية:

يشير هاتي (Hattie, 1999) إلى أن استخدام التغذية الراجعة بشكل فعال مع الطلبة داخل الفصول الدراسية يعزز عملية التعليم، ويرفع مستوى الإنجاز للطلبة، ويرفع من دافعيتهم تجاه التعلم.

٥ -التفاعل الفعال بين المعلم والطلبة، وإيجاد بيئة تحترم وتشجع وتحفز على التعلم من خلال الممارسة والتجربة:

المعلم الفعال يجب أن يكون لديه القدرة على التعامل مع طلبته في الفصل بشكل قائم على احترام أرائهم وشخصياتهم وقدراتهم، ويسعى جاهداً إلى إقامة علاقات تفاعلية تبادلية بينه وبين الطلبة مما يهيئ بيئة نفسية مريحة للطلبة تساعدهم على الإقبال على عملية التعلم والرغبة في تحقيق الانجاز والنجاح (Eisner, 2002).

أبعاد التدريس الفعال:

التدريس الفعال يتضمن عدد من العناصر الرئيسية، حيث أن كل عنصر منها يتم تنفيذه وفق مجموعة من المبادئ، وفيما يلي وصف لتلك العناصر:

أولاً: التخطيط (Planning)

وهو الإعداد المسبق الذي يضعه المعلم للأهداف التعليمية المراد تحقيقها، ويمثل الإطار التنظيمي للعملية التدريسية، إذ يبنى على تحديد مستوى الأداء الحالي للطلبة، وتحديد حاجاتهم، ومن ثمّ التخطيط لتلبية هذه الحاجات (Kyriacou, 1992).

ويتضمن أيضا التخطيط الفعال لتحديد الأهداف بشكل واضح، وتحديد كلا من أدوار المعلم والمتعلم، واعتبار الوقت المخصص لكل هدف، وترتيب الأهداف حسب أولويات التدريس،

وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتحضير المتطلبات السابقة للدروس بما تتضمنه من أدوات ومواد (Duune & Wragg, 1996).

إن الطلبة في الصف الواحد ذوو قدرات متباينة، ويزداد هذا التباين عند التحاق طلبة ذوي حاجات خاصة في الصف. وبسبب هذا التباين فإن الأهداف التعليمية للطلبة ليست واحدة ولذلك فإن التخطيط للتدريس عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، والقرارات التي يتم اتخاذها عند التخطيط للتدريس تتعلق بما يلي:

١. القرار المتعلق بما سيتم تدريسه.

٢. القرار المتعلق بكيفية تنفيذ التدريس.

٣. القرار المتعلق بالتوقعات الواقعية من الطلبة. (الخطيب و الحديدي، 2011)

لقد أشار الأدب التربوي في التربية الخاصة إلى العديد من المهارات التي تستخدم في التخطيط الفعال للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مثل: التخطيط للبرامج التربوية الفردية، ومراعاة نقاط القوة والضعف لدى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، وتحديد الأهداف التعليمية بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة و القياس، وتحديد ظروف الأداء للأهداف التعليمية، وتحديد معايير الأداء للأهداف التعليمية، والتنويع في مجالات الأهداف التعليمية (اجتماعية، انفعالية، معرفية، نفس – حركية...إلخ)، وكذلك توضيح أهداف الحصة التعليمية بطريقة تتلائم و تتناسب مع أهداف الخطة التربوية الفردية التي تم تصميمها، وتحديد الأدوات والأساليب التعليمية، وتنظيم وترتيب المهامّ التعليمية، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في تخطيط البرامج التربوية الفردية، والتخطيط السليم لاستخدام استراتيجيات تدريسية، وأنشطة، ومواقف تعليمية ملائمة، والتخطيط لتنظيم البيئة الصفية للطلبـــة، واستخـــدام المصـــادر والمواد المتاحة (Ysseldyke & Algozzine, 1990).

ثانياً: تنفيذ التدريس Implementation of teaching

يتطلب التدريس الفعال التفكير في أفضل الطرق التي تستخدم من أجل تنفيذ التدريس في غرفة الصف، ويشتمل تنفيذ التدريس على ما يلي:

١. تقديم المحتوى التعليمي.

٢. متابعة تعلم الطلبة.

٣. تكييف التدريس. (الخطيب و الحديدي، 2011)

ثالثاً: الإدارة الصفية (Classroom management)

يقصد بالإدارة الصفية حفظ النظام الصفي، وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي المشجع على التعلم وتنظيم البيئة التعليمية؛ من خلال فهم طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم الاجتماعية وأساليب العمل معهم وملاحظة الطلبة ومتابعتهم، ويمكن تحديد أربعة من الأنظمة الصفية التي يستطيع المعلم ممارستها، وهي:

١. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال قواعد سلوكية صفية، ومن خلال التعليمات والأوامر والأدوار.

٢. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال استخدام أساليب التعزيز، وتشجيع الدافعية لدى الطلبة.

٣. النظام الذي تفرضه الأعمال المشتركة التي يقوم بها المعلم مع طلابه.

٤. النظام الذي يفرضه المعلم من خلال وضع قواعد سلوكية محددة.

ويشير الأدب التربوي إلى مهارات الإدارة الصفية التي تشتمل على اختيار الاستراتيجيات الملائمة وتعديل السلوك، ومراقبة سلوكيات الطلبة، وتحديد طرق ضبط السلوك داخل الصف وخارجة، واستثمار الوقت التعليمي، وضبط إدارة الصف بفاعلية، واستخدام مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي، واستخدام أساليب التعزيز الملائمة، وتنظيم غرفة الصف بطريقة تسهل عملية الاتصال، وتنظيم تفاعل الطلبة مع بعضهم إلى بعض. (الناشف وشفيق، 1990)

المعلم الناجح في إدارة الصف هو الذي يضع القواعد ويتخذ الإجراءات المناسبة لتوفير البيئة الصفية الفعالة التي تسودها الأنماط السلوكية المناسبة، والعلاقات الإنسانية الجيدة، والجو الاجتماعي الفعال والمنتج، ويساعد المتعلمين على إتباع هذه الإجراءات والالتزام بتلك القواعد حفاظاً على استمراريتها. ولذلك فإن المعلم الذي لديه مهارة في الإدارة الصفية يحقق جملة من الأهداف وهي:

١ - توفير المناخ التعليمي المناسب.

٢ - توفير البيئة التعليمية الآمنة.

٣ - رفع مستوى التحصيل.

٤ - ترسيخ المبادئ والقيم والاتجاهات.

٥ - مراعاة النمو المتكامل للمتعلمين. (الطناوي، 2013)

رابعاً: التقييم (Evaluation)

يعد التقييم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الطلبة على اختلاف مستوياتهم. فمن خلال التقييم يمكن تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف وذلك من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها. ويبدأ التقييم بجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بموضوع معين، وينتهي باتخاذ قرار حول هذا الموضوع. ونتائج عملية التقييم ضرورية لكل من المعلم والطالب، فهي ضرورية للمعلم حتى يتمكن من تقييم تحصيل طلابه وتحديد مستوياتهم ومساعدتهم على تحقيق الأهداف التعليمية. كذلك يحتاج الطالب معرفة نتائج التقييم حتى يتمكن من تحديد مستوى أدائه ومقارنته مع ما يبذله من مجهود، وهو الأمر الذي يحفزه إلى تحقيق مزيد من التحصيل.

وتستخدم في عملية التقييم طرق وأساليب متعددة لتقدير مدى تحقق الأهداف، وإلى أي مدى استفاد الطلبة من العملية التعليمية، وإلى أي حد حدث تغيير في سلوكهم. إن نتائج التقييم يمكن أن تبين لنا مدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس، وكذلك الكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في العملية التعليمية، وذلك بهدف اتخاذ الإجراءات والوسائل المناسبة لعلاج نواحي الضعف وتذليل الصعوبات التي تواجه الطلبة (الطناوي، 2013).

ويقصد بالتقييم هو جمع المعلومات التربوية عن الطلبة وذلك بقصد اتخاذ القرارات الملائمة. حيث تتمثل أهداف التقييم بما يأتي:

١. إحالة الطلبة إلى البرنامج التربوي المناسب.
٢. تحديد مدى استعداد الطلبة لتلقي الخدمات التربوية.
٣. تصميم البرامج التربوية الفردية، واختيار الأهداف المناسبة.
٤. تقييم مدى تقدم الطلبة في البرنامج التربوي الفردي.
٥. إجراء التغييرات والتعديلات المناسبة .

ويمكن تحديد مهارات التقييم للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باستخدام الاختبارات بمختلف أنواعها، وتحديد نقاط القوة أو الضعف، وتحديد مستويات الأداء المتوقعة بناء على قدرات الطلبة، وتسجيل نتائج الاختبار، ومراجعة الأهداف التعليمية، وتقييم درجة تقدم الطلبة، ومدى تحقق الأهداف التعليمية، والاحتفاظ بسجلات مناسبة، وكتابة تقارير عن أداء الطلبة (Ysseldykc & Algozzine, 1990).

دور معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يعتبر معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أهم العوامل التي تؤثر في نوعية الخدمات المقدمة للطلبة ذوي صعوبات التعلم، فهو بحاجه للإلمام بمهارات التقييم، ومهارات الاستشارة الفاعلة مع معلمي التعليم العام، وكذلك يتوجب عليه المشاركة في الفريق المتخصص والتعاون مع أولياء الأمور وإشراكهم في العملية التعليمية، وكذلك توفير البيئة التعليمية المناسبة والملائمة لتدريس الطلبة، كما يجب أن يكون معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم لديه إلمام بطرق استخدام التكنولوجيا الحديثة، وأن يكون لديه قدرة على تشجيع النمو الاجتماعي والانفعالي والسلوكي للطلبة، كما يجب أن يكون قادراً على تقييم وتدريس (القراءة، الكتابة، التعبير، والحساب)، وان يكون لديه إلمام باستراتجيات التعلُّم والمحتوى والمهارات التدريسية (ميرسر وميرسر، 2008).

هناك العديد من الجوانب الرئيسية التي تذكرها أليسون (Allison, 1998) التي من خلالها تتضح الأدوار التي يؤديها معلم التربية الخاصة وهي كما يلي:

١ - التدريس المباشر للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من خلال: الإعداد المناسب للدرس، واستخدام التعزيز، واستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة، وأسلوب تحليل المهارة، واستخدام طرق تعديل السلوك، والتدريس التعاوني، والتدريس بواسطة الأقران، وإدارة وقت التعليم بفعالية.

٢ - القياس والتشخيص: حيث يقوم معلم التربية الخاصة بإعداد الاختبارات الرسمية وغير الرسمية، وتطبيقها وتفسيرها، واستخدام الملاحظة داخل وخارج غرفة الصف، ومتابعة تقدم الطلبة، وتحديد أهلية الطالب على ضوء نتائج التشخيص.

٣ - الإدارة والإشراف على الطلبة: وفي هذا الجانب يقوم معلم التربية الخاصة بالعديد من الأدوار المتمثلة في إدارة الفصل، وإعداد الخطط التربوية الفردية، وتنظيم الجداول، ومتابعة أهداف الخطط، والمشاركة مع فريق العمل.

٤ - تقديم الخدمات غير المباشرة: ومنها تقديم الاستشارات لمعلمي التعليم العام وأولياء الأمور، وكذلك التواصل الفعال معهم، والتدريب أثناء الخدمة.

٥ - المعرفة الجيد للطلبة ذوي الحاجات الخاصة من خلال معرفة طبيعة نموهم، واحتياجاتهم، وسلوكياتهم، وحقوقهم.

وتبرز أهمية الدور الذي يقوم به معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من خلال استخدامه طرق وأساليب تعليمية متنوعة لتوصيل المعلومة، واستخدام أسلوب تحليل المهمة، ومعرفة أساليب التعليم المناسبة لكل طالب، والتأكد من أن الطالب لديه القدرة على أداء المهام بنجاح، وكذلك إعطاء التعليمات للطلبة بشكل بطيء ومكرر، واستخدام التقييم المستمر للطلبة، واستخدام التعزيز بأنواعه المختلفة، بالإضافة إلى تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم (طيبة، 2002).

وتتمثل المسؤولية الرئيسية لمعلم صعوبات التعلم في تسهيل عملية تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ولهذا يجب أن يكون من المتخصصين في مجال صعوبات التعلم ولديه مهارات عالية في مجالات التشخيص، وإعداد الخطط التربوية الفردية، واستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، وفيما يلي سنذكر أهم أدور معلم الطلبة ذوي صعوبات، وهي:

١ - المشاركة في عملية التقييم والتشخيص من اجل تحديد صعوبة التعلم لدى كل طالب.

٢ - الاشتراك مع الفريق المتخصص من أجل وضع خطة القيام بالمسح الأولي لمن يُشك بأن لديهم صعوبات تعلم.

٣ - إعداد البرامج التربوية الفردية بمشاركة الفريق بحيث تتواءم خصائص هذه البرامج مع احتياجات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويتم ذلك بالتنسيق مع لجنة صعوبات التعلم بالمدرسة.

٤ - تقديم الخدمات التربوية الخاصة بالطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب احتياجاتهم.

٥ - تبادل المشورة مع معلم التعليم العام فيما يخص الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك من حيث طرق التدريس، وأساليب التعامل مع الطالب، وطرق تأدية الامتحان.

٦ - التعاون والتنسيق مع الفريق المدرسي فيما يخص إعداد الجداول الدراسية الخاصة بكل طالب من الطلبة ذوي صعوبات التعلم المستفيدين من برنامج غرفة المصادر.

٧ - تبني قضايا الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتمثيلهم في المجالس المدرسية.

٨ - التعاون مع المرشد الطلابي لمساعدة أولياء الأمور من أجل تذليل الصعوبات التي يعاني منها أبنائهم (المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم، 2004).

أهمية إعداد معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

يؤكد القانون الأمريكي لتعليم الأطفال غير العاديين (IDEA) على ضرورة وأهمية إعداد معلمي التربية الخاصة وتأهيلهم جيداً وذلك حتى يستطيعوا أن يقدموا الخدمات التربوية المناسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (Nicole, 2008).

وتتسم برامج إعداد معلمي التربية الخاصة ببعض جوانب القصور وضعف الترابط مع بعضها، فهناك ضعف إلى حد ما في الارتباط بين الجامعات والوزارة وإدارات المدارس. ولذا كان لابد من التدريب العملي لمعلمي التربية الخاصة وخاصة في السنة الأولى وذلك من أجل التقليل من المشاكل التي قد يقع فيها المعلم أثناء عملة في الميدان، حيث أن كثرة الأعباء التي تلقى على عاتق المعلم، وعدم تفهم إدارة المدرسة للمهام الموكلة إليه، وغيره من المهام الأخرى التي قد تعيقه عن أداء عمله الرئيسي المتمثل في التدريس الفردي وإعداد الخطط التربوية الفردية للطالب وغيره (Payne,2003).

ويشير كلٌ من هلاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتينز (Hallahan, Lloyd, Kauffman, Weiss & Martinez, 2005) إلى أنه من الضرورة أن يحصل معلمو صعوبات التعلم على التدريب الإضافي حتى يتعرفوا على طبيعة الطلبة وخصائصهم، وطرق وأساليب تعليمهم وكذلك معرفة الممارسات المرتبطة بإدارة سلوكهم. وكما أن هناك العديد من الممارسات التي هي بحاجة للتطوير ومن أهمها الخدمات المساندة، الاستشارة، الإشراف، المناهج التدريسية.

وتكمن أهمية الإعداد الجيد لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أجل مواجهة المشكلات التي تعترض طريقهم والمقدرة على حلها وتجاوزها، حيث حدد العايد (2003) في دراسته التي تناولت مشكلات معلمي غرف المصادر، عدد من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وهي كما يلي:

- مشكلات تتعلق بجانب أولياء الأمور والمجتمع الخارجي.
- مشكلات تتعلق بفلسفة التربية والتعليم.
- مشكلات تتعلق بمدى وضوح دور معلم غرفة المصادر وطبيعة عمله.
- مشكلات تتعلق بالوسائل التعليمية والمصادر والمواد التعليمية.
- مشكلات تتعلق بالطلبة ذوي صعوبات التعلم أنفسهم.

- مشكلات تتعلق بتنظيم وتخطيط البرامج.
- مشكلات تتعلق بجانب الإحالة والتشخيص.

وكان من المشكلات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قلة التقدير لما يقومون به من جهود، بالإضافة إلى الأعداد الكبيرة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم التي يتم إحالتها إلى المعلم مما يشكل عبء وضغط عليه.

ويرى باين (Payne, 2005) أن كثرة الأعباء التي تلقى على عاتق معلم التربية الخاصة مع عدم تفهم الإدارة المدرسية لطبيعة المهام الموكلة إليه مثل حضور الاجتماعات واللقاءات ومقابلة الأهالي وغيره من المهام الأخرى التي قد تعيق عملة الأساسي والرئيسي والمتمثل في التدريس الفردي وإعداد الخطط التربوية الفردية.

أصبح في الوقت الراهن هناك حاجة إلى إعداد وتدريب معلمي التربية الخاصة وذلك بسبب عدد من المتغيرات التي طرأت في هذا الوقت وهي:

١ - التغيرات الكيفية في مجال التربية الخاصة، من حيث المفاهيم ونوعية الخدمات المقدمة.

٢ - التغيرات المستمرة في المناهج والبرامج التربوية وأساليب التشخيص.

٣ - ظهور العديد من القوانين والتشريعات والأنظمة التي تنادي برعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

٤ - نقص الكوادر الفنية المؤهلة للعمل في ميدان التربية الخاصة (الروسان، 2000).

وجاء في بيان سلامنكا الذي أقيم في اسبانيا عام (2000) تحت عنوان المبادئ والسياسات في تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة وإطار العمل في مجال تعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، التأكيد على أهمية الإعداد الجيد لمعلمي التربية الخاصة بما يجعلهم عاملا رئيسيا من عوامل فلسفة التربية للجميع والمدارس الجامعة، حيث اقتراح البيان ما يلي:

١ - التأكيد على أن يمتلك معلمي التربية الخاصة المهارات والمعارف اللازمة لتعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة التعليم الجيد الفعال.

٢ - الاهتمام بمستوى كفاية المعلم في التعامل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة عند منح شهادة مزاولة المهنة.

٣ -توفير المواد المكتوبة للمدراء والمعلمين ذوي الخبرة الواسعة من أجل أن يقوموا بدعم وتدريب المعلمين الأقل خبرة.

٤ -قيام الجامعات ومعاهد التعليم العالي بإجراء البحوث والدراسات ذات العلاقة بفعالية المعلمين، وتنفيذ البرامج التدريبية التي من شأنها أن تعزز دور معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (باكرمان، 2002).

اعتماداً على ما تم ذكره سابقاً يمكننا القول بأن المعلم الذي لا يُعد مهنياً بالمستوى المطلوب فإنه لن يتطور مستوى أداءه ليكون فعال، مما يؤدي الى إخفاقه مع طلبته ذوي الحاجات الخاصة وتدني مستوى الانجاز والإنتاجية، وبالتالي فإن إعداد وتطوير مهارات المعلمين المهنية لابد أن تُبنى على حاجاتهم وهذه الحاجات تختلف باختلاف المراحل التي يمر بها المعلم، وهي كالتالي:

المرحلة الأولى: مرحلة البقاء

وفي هذه المرحلة يحتاج المعلم إلى الفهم والتعزيز، وتعليمه مهارات الوقوف على مسميات السلوك وإكسابه معرفة بها.

المرحلة الثانية: مرحلة الاندماج

وفي هذه المرحلة يكون المعلم أكثر استعدادا وتركيزا على طلبته، وعلى تعلمهم بشكل فردي، وفي هذه المرحلة يستفيد المعلم من خبرات المعلمين في التدريس.

المرحلة الثالثة: مرحلة التجديد

وفي هذه المرحلة يحتاج المعلمين الى الاستشارة عن طريق الاجتماعات المهنية وتبادل الزيارات، والمجلات المهنية، ومراكز تدريب المعلمين، والتعرف على أساليب وطرق جديدة.

المرحلة الرابعة: مرحلة النضج

ويصل المعلم إلى هذه المرحلة بعد مرور خمس سنوات من عملية التدريس، وفي هذه المرحلة تكون الأدبيات المهنية المتخصصة، والندوات والمؤتمرات العلمية مصادر يمكن الاستفادة منها في تطويرهم المهني (يونس، 2009).

برامج التدريب أثناء الخدمة

يُعد موضوع تدريب معلمي التربية الخاصة أحد الموضوعات الساخنة في السنوات الأخيرة وبالرغم من وجود نقص في الكفايات في كل مجالات التعليم إلا أن نقص معلمي التربية الخاصة ذوي الكفاية في بعض الدول لاقى اهتماماً كبيراً. واستجابة لهذا النقص ظهر بديل للبرامج التقليدية لإعداد المعلمين، ألا وهو ما يسمى بالتدريب المستمر (الزبون، 2013).

يشير مفهوم التدريب أثناء الخدمة إلى أي نشاط يقوم به المعلم بعد أن ينخرط في سلك التدريس ويتعلق بعمله الفني أو بمهام مهنته الجديدة. ويعتبر التدريب أثناء الخدمة وسيلة لإبقاء المعلمين على إطلاع بالتجديدات والتطويرات التربوية، وهذه البرامج يجب أن يتوفر فيها الخصائص التالية:

١ - العمل على تلبية الحاجات الحقيقية للمعلمين قصيرة المدى وطويلة المدى.

٢ - إتاحة التعاون بين القائمين على تنظيمها والمشاركة فيها.

٣ - توفير الحوافز للمشاركة فيها باستمرار.

٤ - استخدام الطرق العلمية لتقييم فاعلية الجهود المبذولة.

٥ - تزويد المعلمين بالنشاطات ذات العلاقة بالعملية التعليمية في غرفة الصف (يحيى، 2012).

وتعد مهارات التدريب أثناء الخدمة ضرورية لإعادة تعريف المعلمين بالقيم والأهداف الجديدة، وتدريبهم على طرق وممارسات التعليم الأكثر فاعلية، وتمكينهم من التكيف الناجح مع التعديلات التي تطرأ على المناهج بين الحين والأخر، وإكسابهم المعارف والمهارات اللازمة للتدريس، وفقاً لممارسات التعليم المستندة إلى الأدلة العلمية (Conco, 2004).

وتبرز أهمية تدريب المعلمين أثناء الخدمة من كونها أصبحت أحد العناصر الأساسية لإعداد المعلمين الإعداد المهني الجيد، وعملية التدريب للمعلمين ذات شقين فالشق الأول يتعلق بالإعداد قبل الخدمة (Pre-Service Training)، والشق الآخر يتعلق بتدريب المعلمين أثناء الخدمة (In-Service Training)، ويمكن القول بأن تدريب المعلمين أثناء الخدمة هو أهم من تدريبه وإعداده قبل الخدمة (شوق و سعيد، 2001).

ومما يبرر ويعزز الأهمية التي تحظى بها برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة بشكل عام هو عدد من الجوانب الأساسية المتمثلة فيما يلي:

- مستويات المعلمين المتدنية في كثر من النظم التعليمية وخصوصاً في البلدان النامية.
- إن الاستمرار في تعليم المعلمين وتدريبهم يساعدهم على الوصول إلى أعلى مستويات الأداء المهني.
- تأتي برامج التدريب أثناء الخدمة بعد أن يكون المعلم قد واجه العديد من المشكلات في الميدان، وبالتالي تساعده على تجاوز تلك المشكلات وحلها.
- لإحداث تحسينات ذات دلالة وجدوى فلا بد من تقديم برامج موسعة وشاملة للمعلمين لتدريبهم أثناء الخدمة، لأن الكفاءة المهنية للمعلم تتضاءل مع مرور الزمن مالم يتم تطويرها وتزويد المعلم بكل ما هو جديد ومستحدث في مجال عمله (Harris, 1990).

إنّ برامج التدريب أثناء الخدمة لها تأثيراً ايجابيا في مستوى أداء المعلمين، ما ينعكس على مستوى الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. وعلى برامج التدريب هذه أن تمكن معلمي التربية الخاصة من طرق وأساليب التدخل الفعالة، و الحصول على تدريب واقعي في البيئة الطبيعية (المدرسة والمنزل، والمجتمع)، وإذا ما تم ذلك، فإنّه سينعكس على المعلم ثقة وفاعلية، فيصبح أكثر قدرة على تحقيق مخرجات نوعية مع طلابه (Horrocks, 2010).

وتعتبر برامج التدريب أثناء الخدمة عنصراً أساسياً وهاماً في إعداد معلمي التربية الخاصة وإكسابهم المهارات المهنية اللازمة. ولقد أدرك العديد من الدول أهمية برامج التدريب أثناء الخدمة والدور الذي تلعبه في تطوير وتحسين الخدمات التربوية المقدمة للطلبة ذوي الحاجات الخاصة، مما جعلها تعتبر هذه البرامج عنصراً أساسيا في إعداد وتدريب المعلمين في ميدان التربية الخاصة. فالولايات المتحدة الأمريكية مثلا لديها تشريعات ملزمة بوضع خطط منظمة ومتكاملة وشاملة لتدريب معلمي الطلبة ذوي الحاجات الخاصة أثناء الخدمة (الحديدي، 1990).

وتهدف برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة سواء للمعلمين العاديين أو معلمي التربية الخاصة بشكل خاص ومن ضمنهم معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم إلى العديد من الأهداف والتي تتمثل فيما يلي:

١ -رفع مستوى أداء المعلم في المادة والطريقة.

٢ -تحسين اتجاه المعلم نحو المهنية.

٣ -تطوير المهارات التدريسية للمعلم.

٤ -تنمية قدرة المعلم على الإبداع والتجديد.

٥ -تبصير المعلم بالأساليب الحديثة في مهنته، وتعزيز خبرته.

٦ -مضاعفة كفايته الإنتاجية.

٧ -إشاعة روح التعاون بين المعلمين (يحيى، 2012).

٨ -علاج أوجه القصور والنقص في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.

٩ -مساعدة المعلمين الجدد على التأقلم مع متطلبات العمل المدرسي.

١٠ - الارتقاء بالمستوى العلمي والمهني للمعلمين بما يحقق طموحهم ورضاهم المهني تجاه عملهم.

١١ - الاطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية والأساليب الفعالة وتقنيات التعليم المتطورة والحديثة (شوق و سعيد، 2001).

وتستند برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على عدد من الأسس التي يمكم إيجازها بشكل مختصر فيما يلي:

- تحديد أهداف البرنامج بشكل واضح.
- احتواء البرنامج التدريبي على إطار نظري شامل لأبعاده.
- اعتماد منهج التدريب متعدد الوسائط.
- أن يحقق البرنامج التدريبي التوافق بين ما يقدم نظرياً وما يطبق عملياً.

- اتصاف البرنامج التدريبي بالمرونة وتعدد الخيارات.
- أن يكون البرنامج التدريبي موجهاً نحو الكفايات المهنية التعليمية.
- أن يساعد البرنامج التدريبي المعلمين على تحقيق ذواتهم.
- أن يكون البرنامج التدريبي مبني على نتائج البحوث والدراسات العلمية والتربوية في مجال الكفايات المهنية للمعلمين (Flener, 1996).

ويشير كاتز (Katz, 1998) إلى ضرورة أن يوجه محتوى برامج التدريب أثناء الخدمة إلى مواجهة وحل المشكلات التي تقابل المعلمين في الميدان والتي من ضمنها مشكلات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ولذا يجب أن يتضمن محتوى البرنامج التدريبي المقدم أثناء الخدمة على المهارات والمعلومات والطرق والوسائل التي من شأنها أن تسهم في تطوير مهارات المعلمين المهنية. ويمكن القول أن محتوى هذه البرامج يجب أن تتضمن ما يلي:

١ - المواد التربوية والأكاديمية، والأساليب التي تساعد على التفكير والاستنباط.

٢ - مواد التدريب والتي تتمثل في الطرق، والأساليب، والاستراتيجيات الحديثة.

٣ - تدريبات عملية من أجل إظهار مدى الاستفادة التي حصل عليها المعلم من البرنامج التدريبي.

إن البرنامج التدريبي الذي يقدم للمعلمين أثناء الخدمة لابد من أن يُخطط له بعناية ودقة وذلك من أجل ان يحقق الأهداف المرجوة منه، والتخطيط الفعال للبرنامج التدريبي لا بد أن يسير وفق مراحل أساسية وهي كما يلي:

المرحلة الأولى: تحديد الاحتياجات التدريبية

وفي هذه المرحلة يتم تحديد المهارات التي نريد إكسابها للمعلمين الذين سيقدم لهم البرنامج التدريبي ويتم ذلك من خلال تحديد تلك المهارات على شكل أهداف يتم تحقيقها في نهاية البرنامج التدريبي. وقد أشارت العديد من الدراسات المتعلقة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة إلى أن هذه الاحتياجات تكون حول الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة الصفية الفعالة واستخدام الوسائل التعليمية وتصميمها، وتنظيم المواد الدراسية واختيار الأنشطة التعليمية، وطرق التفاعل الصفي الناجح.

المرحلة الثانية: تصميم البرنامج التدريبي

وفي هذه المرحلة تتم ترجمة الأهداف وتحويلها إلى موضوعات تدريبية وتقسيمها زمنياً وكذلك تحديد الأساليب التدريبية التي سيستخدمها المدرب من أجل إيصال الموضوعات التدريبية إلى المتدربين، وكذلك يتم تحديد المواد التدريبية التي ستستخدم من قبل المدرب مثل السبورة،وأجهزة العرض وغيره.

المرحلة الثالثة: تنفيذ البرنامج التدريبي

وفي هذه المرحلة يتم تحديد تعليمات البرنامج التي يجب أن يلتزم بها المتدربين ويتم كذلك تحديد الجدول الزمني للبرنامج بما فيه مدة الفترة التدريبية ومدة وقت الراحة، وكذلك تحديد مكان التدريب، وإجراءات المتابعة اليومية، والإجراءات التي يقوم بها المدرب لتنفيذ الجلسة التدريبية.

المرحلة الرابعة: تقييم البرنامج التدريبي

وفي هذه المرحلة يتم التعرف على كفاءة البرنامج التدريبي ومدى نجاحه في تحقيق الأهداف التي وضعت له، وذلك من خلال إتباع عدد من إجراءات القياس التي تتبع أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي، وبعد الانتهاء من البرنامج (عبدالسميع و حوالة، 2005).

هناك عدد من الاتجاهات الحديثة المعاصرة والأساليب في مجال تدريب المعلمين اثناء الخدمة، وهي يمكن اتخاذها كأساس لأي برنامج تدريبي للمعلمين على أن يكون محتوى البرنامج وأهدافه مرتبط مع خصائص المعلمين ونوعية المرحلة التي يعملون بها، وفيما يلي عرض لبعض هذه الاتجاهات:

1- التدريب بأسلوب التفاعل بين الاستعداد ونوعية التدريب:

وهذا النوع من التدريب يقوم على أساس مراعاة خصائص المعلم واتجاهاته، والاخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية في الاستعدادات، والخبرات، والصفات الشخصية، بحيث يتم التعامل مع كل متدرب كحالة خاصة. ويهدف هذا الأسلوب في التدريب على تنمية التعليم الإبداعي للمتدربين ويتصف بالعديد من المزايا وهي:

- مراعاة الفروق الفردية للمتدربين.
- مسايرة البرنامج لسرعة المتدرب الذاتية في تحقيق الأهداف.

2- التدريب باستخدام أسلوب الاتصال عن بعد:

وفي هذا الأسلوب فإن المتدرب ليس عليه الحضور الى قاعة التدريب، وإنما بإمكانه متابعو البرنامج التدريبي من مكان عمله عن طريق الاتصال عن بعد، كما بإمكانه التفاعل مع المدرب وإجراء المداخلات. ويعتبر هذا الأسلوب في التدريب من الأساليب الحديثة التي بدأت تلقى رواجاً واسعاً. ومن مميزات هذا الأسلوب في انه يختصر المسافات والوقت والتكلفة المادية.

3- التدريب باسلوب المشغل التربوي:

وفي هذا الأسلوب يتم التدريب في مواقف حقيقية أو مشابهه، ويتميز هذا الأسلوب بالواقعية والممارسة بحيث يكتسب المتدربين الخبرات عن طريق التجربة الفعلية، وكذلك يتميز بالعمل الجماعي بين المتدربين، واستخدام وسائل تدريبية متعددة.

4- التدريب بطريقة المنحى التحليلي لمهارات التعليم:

ويتميز هذا الأسلوب بتقديم خلفية نظرية للمتدرب قبل التدريب عليها، وكذلك تقديم التغذية الراجعة الفورية للمتدرب، وتكرار تطبيق التدريب للوصول إلى مستوى الإتقان المطلوب، وتفريد التدريب للمتدربين حسب قدراتهم، وحصر مهارات تعليمية محددة متعلقة بالأنشطة الصفية، والتدرب عليها بطريقة تدريجية (الأحمد، 2001).

الدراسات السابقة:

سيتم فيما يلي عرض الدراسات السابقة بشكل تسلسلي من الأحدث إلى الأقدم منها، كما سيتم تناول كل دراسة من حيث هدف كل دراسة، وعينة الدراسة، وأهم نتائج الدراسة.

أولاً الدراسات العربية:

أجرى الغامدي (2013) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس وقياس فاعليته. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد العاملين في مراكز التوحد الحكومية والخاصة، إضافة إلى معلمي صفوف التوحد الملحقة بالمدارس العادية في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم خمس وستون معلما ومعلمة (ن = 65). وأشارت نتائج القياس القبلي عن امتلاك أفراد الدراسة لمهارات تدريس الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد بدرجة منخفضة إلى متوسطة، في حين أمتلكها (18) معلما ومعلمة بدرجة مرتفعة وكشفت نتائج القياس البعدي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في تحسن مهارات التدريس. من جهة أخرى كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي على جميع المهارات والأداة ككل تعزى لمتغيرات جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته.

وفي دراسة لهما في البيئة الأردنية فقد أجرى كل من الزعبي وعبد الرحمن (2011) قياس فاعلية برنامج تدريبي مبني على الكفايات التعليمية لدى معلمي غرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً تم توزيعهم إلى مجموعتين متساويتين بواقع (25) معلماً لكل مجموعة خضع المعلمون في المجموعة التجريبية للبرنامج التدريبي المقترح، بينما لم يخضع له المعلمون في المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي (اختبار التحصيل، ومقياس الملاحظة) لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت نتائج التحليل النوعي القائمة على طرق الملاحظة إلى تحسن دال في أداء المعلمين في المجموعة التجريبية، إذ تحسنت كفاياتهم الشخصية والتعليمية، مقارنة بالمعلمين في المجموعة الضابطة.

وأجرى المساعدة (2011) دراسة هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي في تطويرها. وأعد الباحث مقياساً للكشف عن مستوى الكفاءة التعليمية مكوناً من أربعة أبعاد، وقام بتطبيقه على عينة مسحية تكونت من (102) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وخلصت الدراسة إلى حاجة معلمي ذوي الإعاقة العقلية إلى التطوير المهني، كما دلت النتائج على فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة التعليمية لدى معلمي الإعاقة العقلية.

وأجرى البدر (2010) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية المعايير اللازم توفرها لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حيث تكونت عينة الدراسة من (134) معلماً للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مدينة الرياض، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق لدرجة أهمية المعايير المهنية باختلاف العمر وعدد سنوات الخبرة، كما أشارت الى وجود فروق باختلاف تقديراتهم عند التخرج.

وهدفت الدراسة التي أجراها الخطيب (2005) إلى التحقق من فاعلية برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الأطفال المعوقين عقليا بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وتكونت عينة الدراسة من (41) معلماً ومعلمة يعملون في مراكز ومعاهد التربية الخاصة في دول مجلس التعاون الخليجي. وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في زيادة مستوى معرفة المشاركين بمبادئ تعديل السلوك وأساليبه، وأشارت أيضاً النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين لم يكن لمتغير الجنس أو الخبرة التدريسية أثر ذو دلالة.

وهدفت الدراسة التي أجراها البتال (2005) إلى التعرف على مستوى مهارات معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر، حيث تكونت عينة الدراسة من (191) معلماً ومعلمة في مدينة الرياض، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى مهارات المعلمين في إعداد وتنفيذ طريقة التدريس المباشر تراوحت بين المتوسط والمرتفع.

وأجرت الشمالية (2005) دراسة هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة وتم إعداد مقياسين أحدهما يقيس درجة أهمية هذه المعايير والثاني يقيس مدى امتلاك معلمي

صعوبات التعلم لهذه المعايير، وتكونت عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم في الأردن (311) معلم ومعلمة وفيما يخص درجة امتلاك المعلمين لهذه المعايير فلقد أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة على الأداة ككل، ودرجة امتلاك منخفضة على بعض أبعاد الأداة في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في حين أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرى الغزو، والقريوتي، والسرطاوي (2004) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مهارات التدريس لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (166) معلم ومعلمة، وتكونت أبعاد الدراسة من: التخطيط، والإدارة، والتنفيذ، وتقييم التدريس. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح المعلمات، وفروق ذات دلالة تعزى لصالح متغير الخبرة، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر للتدريب على بعد تنفيذ التدريس، في حين لم يظهر أثر التدريب على الأبعاد الأخرى.

وهدفت الدراسة التي أجراها الشيباني (2004) هدفت الى تحديد الحاجات التدريبية في مجال تقنيات التعلم بمدارس وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض، كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بالوزارة، حيث تكونت عينة الدراسة من (300) معلم و (17) مشرفو (25) عضو هيئة تدريس. وأشارت النتائج إلى أهمية التدريب لمعلمي صعوبات التعلم في مجال التخطيط، وتنفيذ التدريس.

وأجرى العبدالجبار (2003) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم البرامج التدريبية التي يحتاجها معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من (783) من معلمي التربية الخاصة. وقد كان ترتيب البرامج التدريبية حسب الأبعاد من قبل مجتمع الدراسة ما يلي: البرنامج التربوي الفردي، والبرنامج العام، والتدريس، والتقييم والتشخيص وقد أشارت نتائج الدراسة الى اتفاق المعلمين بسبة عالية على أهمية هذه البرامج كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلاله احصائيه تعزى إلى متغير العمر، والخبرة، والمؤهل التعليمي، والتخصص والدورات التدريبية.

وهدفت الدراسة التي أجراها العبدالجبار (2002) إلى التعرف على أهم المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم ومعرفة ما يتوافر منها لديهم، وبلغت عينة

الدراسة (110) من معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وجاءت المهارات مرتبة حسب توافرها في مجتمع الدراسة على النحو التالي: المهارات الأكاديمية، مهارات بيئة العمل، ومهارات الاستراتيجيات التعليمية. وقد أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأهمية هذه المهارات تعزى لمتغير العمر، فيما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدير الأكاديمي.

وأجرى الصمادي والنهار (2001) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الامارات العربية المتحدة (ن- 96) لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان تلك المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العينة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسية وفق أداة أعدت لهذا الغرض. وأظهرت النتائج أنّ المهارات المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد، وأنّ إتقان المعلمين للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات كان أعلى بدلالة إحصائية من مستوى إتقان المعلمين لها، كما إنّ الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه المهارات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وقد ظهر أنّ المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبراتهم عن سبع سنوات، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكلية تعزى لاختلاف الخبرة.

وهدفت دراسة الخزاعي (2001) إلى معرفة مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في عمان، وتمت ملاحظة أدائهم التدريسي على مقياس تألف من ثلاثة أبعاد، وهي التخطيط والتدريس والإدارة الصفية والتقييم. وأشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية لمتوسط التدريس والإدارة الصفية، في حين أنه لا توجد دلاله إحصائية لباقي متوسطات الأبعاد وإلى متوسط الدرجة الكلية، وإنّ (14) فقرة من فقرات المقياس كانت متوسطاتها دالة إحصائيًّا وينتمي معظمها لبعد التدريس والإدارة الصفية. وأشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال تعزى إلى متغير التخصص لصالح معلمي تخصص التربية الخاصة على أبعاد المقياس الثلاثة. وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى كوك (Cook, 2007) دراسة هدفت الى معرفة أثر وفاعلية التدريب الميداني لطلبة التربية الخاصة في إحدى الجامعات الأمريكية في قدرتهم على اتخاذ القرارات أثناء عملية التدريس وأجريت هذه الدراسة على مرحلتين، حيث تكونت عينة الدراسة في المرحلة الاولى من (6) طالبات في تخصص التربية الخاصة، وبلغت عينة الدراسة في المرحلة الثانية (51) طالباً يدرسون تخصص التربية الخاصة في نفس الجامعة، وأشارت نتائج الدراسة إلى قدرة أفراد العينة على اتخاذ القرارات المتعلقة بالتدريس وذلك ضمن المجالات التالية (أسلوب التدريس، طرق التدريس التخطيط، التعامل مع المواقف الصعبة، إدارة السلوك) وأشارت النتائج إلى أن هذه القرارات تأثرت بشكل رئيسي بثلاث مصادر للمعلومات وهي (المنهاج المدرس والمعلم المتعاون، والخبرة العملية السابقة). ولم تشر النتائج إلى وجود أي أثر للمشرف على التدريب الميداني فيما يتعلق بطريقة التدريس.

أجرى براودر، كارفون، ديفز، فالين، كورتاد، ولتل (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade & Little 2005) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتدريب المعلمين على مهارات التقييم الفعال في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ومدى تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من (294) طالباً، و(27) معلما، اختيروا من خمس عشرة مدرسة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية. وعمل الباحث على تطبيق الاختبار قبل تنفيذ البرنامج وبعده واستخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عن الفروق في كفايات التقييم لدى المعلمين بعد تطبيق البرنامج التدريبي. وكشفت نتائج الدراسة عن تطور في مهارات وكفايات التقييم لدى المعلمين بعد تلقيهم التدريب. وأشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين تدريب المعلمين من جهة وتحسن نتائج الطلاب من جهة أخرى. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى أنّ الطلاب الذين كان أداؤهم جيدا في التقييم قد أظهروا تقدماً ملحوظاً في أدائهم على البرنامج التربوي الفردي، نتج بدوره عن التحسن الذي طرأ على كفايات التقييم والتعليم لدى المعلمين.

وأجرى روس (Roos, 2002) دراسة هدفت إلى معرفة مشاعر المعلمين حول مدى كفاءاتهم في تدريس الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس العامة، ومعرفة ما إذا كانت مشاعر القدرة والكفاءة عائدة لكمية التدريب المقدم لهم، و الدعم المقدم لهم. وتكونت عينة الدراسة من (30)معلماً من معلمي التربية الخاصة الذين يعملون في المدارس العامة ومراكز التربية الخاصة، والذين يحملون درجة البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه. واشارت نتائج

الدراسة إلى أن المعلمين المشاركين في الدراسة يشعرون بالقدرة والكفاءة في تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة وعلى اختلاف درجة الاعاقة إذا هم تلقوا التدريب الكافي والدعم والمناسب، واشارت النتائج كذلك الى أن مدى الشعور بالكفاية ينخفض كلما كانت إعاقة الطفل شديدة، وكذلك اشارت النتائج إلى ان المعلمين الذين تلقوا تدريباً أكبر يشعرون أنهم أكثر كفاءة وقدرة على تدريس الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة.

وأجرى مركز خدمات الاختبارات التربوية (Educational Testing Sservice, ETS, 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية دراسة أجريت على (7000) معلمٍ من معلمي التربية الخاصة على مستوى الولايات لعدد من الاختبارات الخاصة، والمقاييس المقننة، لقياس مدى امتلاكهم للكفايات المهنية اللازمة للعمل في ميدان التربية الخاصة، والقدرة على استخدام الاختبارات المهارات التشخيصية الملائمة لذوي الاحتياجات الخاصة والاستراتيجيات التعليمية التي توائم احتياجاتهم وأشارت النتائج إلى امتلاك المعلمين خريجي مؤسسات إعداد معلمي التربية الخاصة، الذين خضعوا لتدريب وتقييم مستمرين أثناء الخدمة وبعدها لكفايات أكبر من نظيرتها لدى المعلمين خريجي التخصصات التربوية والعلمية الأخرى، الذين لم يخضعوا لأية برامج تدريبية أو تقييم مستمر أثناء الخدمة، وبينت أنّ درجات المعلمين الذين جمعوا بين التخصصات العلمية والتربوية كانت أعلى من نظيرتها لدى المعلمين الذين لم ينخرطوا في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثنائها.

قام هريدواي، ومارتن (Hredowy & Martin, 1994) بدراسة هدفت لإلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي من أجل تحسين مهارات معلمي الطلبة ذوي الاعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة، حيث اشتمل البرنامج على حقائب تدريبية لطرق تنفيذ اساليب تعديل السلوك. وقد اشارت النتائج إلى تحسن أداء المعلمين بعد تلقيهم البرنامج التدريبي.

وهدفت الدراسة التي أجراها لاندرز وويفر (Landers & Weaver,1991) إلى تحديد مهارات معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، حيث أشارت النتائج إلى وجود خمسة أبعاد تجتمع حولها المهارات، وهي: (أساسيات التربية الخاصة، والتخطيط والتقييم في مجال التربية الخاصة، وطرق واستراتيجيات التدريس، والإدارة الصفية، والتعليم الفردي).

وأجرى دافيس (Davis, 1982) دراسة هدفت إلى التعرف على أكثر مهارات التدريس الفعال أهمية بالنسبة لمعلمي غرف المصادر. وتكونت عينة الدراسة من (420) معلماً ومعلمة في جميع المراحل الدراسية. وقد أشارت النتائج إلى أنّه من بين (32) كفاءة ومهارة كانت

المهارات والكفاءات الآتية هي أكثر أهمية: مهارة توظيف مجموعات طرق التدريس، والقدرة على التعامل بفاعلية مع الضغوط الشخصية والمهنية، والقدرة على التواصل مع الأسر والآباء، ومعرفة استراتيجيات إدارة السلوك واستخدامها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

عند استعراض الدراسات السابقة يتبين أن بعض تلك الدراسات تناولت تقييم مستوى مهارات التدريس وبناء برنامج تدريبي لتنميتها مثل دراسة الغامدي (2013) والتي استهدفت معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية، ودراسة المساعدة (2011) التي استهدفت معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، ودراسة الزعبي وعبدالرحمن (2011) التي استهدفت معلمي غرف المصادر في الأردن.

وحاولت بعض الدراسات التعرف على مستوى مهارات التدريس فقط ومدى امتلاك المعلمين لها ومن هذه الدراسات دراسة الصمادي والنهار (2001)، التي استهدفت معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، ودراسة الخزاعي (2001)، استهدفت معلمي غرف المصادر في الأردن.

وحاولت بعض الدراسات معرفة مستوى الكفاءة المهنية والتعليمية اللازمة، مثل دراسة البدر (2010) والتي استهدفت معلمي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، ودراسة مركز خدمات الاختبارات التربوية (Educational Testing Sservice, ETS, 1999) في الولايات المتحدة الأمريكية.

بينما تناول بعض هذه الدراسات أثر البرامج التدريبية، ودراسة براودر وزملائه (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade & Little 2005) التي استهدفت معلمي التربية الخاصة في ولاية كاليفورنيا الأمريكية.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها التعرف على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، ومعرفة ما إذا كانت تلك المهارات تختلف باختلاف متغيرات عدة هذا من جهة، إلى جانب بناء برنامج تدريبي لتنمية مهارات التدريس التي بينت نتائج القياس القبلي ضعفها.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحقيق أهداف الدراسة حيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة وطرق التحقق من صدقها وثباتها والبرنامج التدريبي، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعملون في غرف المصادر الملحقة بالمدارس العادية، في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية والتي تضم المدن الآتية: (تبوك، والجوف، والقريات، وطريف، وعرعر) وعددهم (109) معلماً ومعلمة، منهم (78) معلماً، و (31) معلمة، وذلك حسب إحصائيات إدارات التربية والتعليم للعام الدراسي 1435/1434هـ، كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول 1. توزيع أفراد عينة الدراسة المسحية وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة

المتغيرات	المستويات	العدد
الجنس	ذكر	78
	أنثى	31
المؤهل العلمي	دبلوم	4
	بكالوريوس	100
	ماجستير	5
الخبرة	من 1 – 5 سنوات	47
	من 6–10 سنوات	36
	أكثر من 10 سنوات	26
المجموع الكلي لأفراد العينة		**109**

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة على النحو التالي:

1) عينة الدراسة المسحية:

تم تطبيق قائمة تقدير مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم على جميع أفراد مجتمع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يعملون في غرف المصادر الملحقة بالمدارس العادية، في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية والتي تضم المدن الآتية: (تبوك، والجوف، والقريات، وطريف، وعرعر) وعددهم (109) معلماً ومعلمة.

2) عينة الدراسة التجريبية:

تشكلت عينة الدراسة التجريبية من معلمي صعوبات التعلم الذكور الذين أظهروا أدنى الدرجات المنخفضة في الدرجة الكلية على قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعددهم (40) معلماً، يحتاجون إلى الالتحاق ببرنامج تدريبي لتحسين مهارات التدريس لديهم وتطويرها، وباستخدام الطريقة العشوائية البسيطة تم تقسيمهم حسب المنطقة عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة الأولى مثلت المجموعة التجريبية وعددهم (20) معلماً، والمجموعة الثانية مثلت المجموعة الضابطة وعددهم (20) معلماً. وقد أقتصرت الدراسة التجريبية على المعلمين دون المعلمات وذلك لصعوبة التواصل مع مشرفات صعوبات التعلم لتدريبهن على البرنامج التدريبي. والجدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد الدراسة التجريبية وفقاً للمجموعة والمنطقة التعليمية.

جدول 2. توزيع أفراد الدراسة التجريبية وفقاً للمجموعة والمنطقة التعليمية

المجموعة	المنطقة التعليمية	الجنس	المجموع
		ذكور	
المجموعة التجريبية	القريات	7	20
	الجوف	6	
	تبوك	5	
	عرعر	2	
المجموعة الضابطة	القريات	4	20
	الجوف	5	
	تبوك	7	
	عرعر	1	
	طريف	3	
المجموع		40	40

أداة الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة قائمة تقدير لرصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث قام الباحث بتطوير هذه القائمة من خلال مراجعة الأدب النظري ذي العلاقة، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة الخزاعي (2001)، ودراسة المساعدة (2011)، ودراسة البدر (2010)، ودراسة الشمايلة (2005)، وكذلك الاطلاع على معايير كفايات معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الصادر من مجلس الأطفال غير العاديين (CEC).

وبعد الاطلاع على ما سبق تم تحديد الأبعاد التي تمثل مهارات التدريس الفعال والتي تتضمن المجالات التالية:

- مهارة التخطيط
- مهارة التنفيذ.
- مهارة الإدارة الصفية وتعديل السلوك.
- مهارة التقييم.

وبعد ذلك تم تحديد الفقرات الملائمة لكل مجال وصياغتها على شكل عبارات سلوكية تمثل مهارات التدريس الفعال لكل مجال من مجالات التدريس الفعال. وتكونت قائمة التقدير بصورتها الأولية من (63) مهارة تدريسية، موزعة على أربع مجالات تدريسية، وهي:

- مجال مهارات التخطيط وتضمن (12) فقرة.
- مجال مهارات التنفيذ وتضمن (21) فقرة.
- مجال مهارات الإدارة الصفية وتعديل السلوك وتضمن (15) فقرة.
- مجال مهارات التقييم وتضمن (15) فقرة. (أنظر ملحق رقم 1)

تصحيح قائمة التقدير:

لتصحيح قائمة التقدير تم استخدام قائمة تقدير ثنائية التدريج (Likert) مكونة من تدريجين لمدى إتقان المهارات التدريسية على النحو الآتي: درجتان (2) يتوفر المجال التدريسي درجة

واحدة (1) لا يتوفر المجال التدريسي. كما تم استخدام التدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية من أجل الحكم على مستوى المهارة:

أولاً: (1.67− 2.00) درجة توافر المجال التدريسي مرتفعة.

ثانياً: (1.34− 1.66) درجة توافر المجال التدريسي متوسطة.

ثالثاً: (1− 1.33) درجة توافر المجال التدريسي منخفضة.

صدق قائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

للتحقق من صدق قائمة الرصد، قام الباحث بعرض قائمة التقدير بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية في الجامعات الأردنية والسعودية وعدد من مشرفي صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعليم وإدارات التربية في المملكة العربية السعودية، حيث طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى المجالات، وإبداء رأيهم في ما يلي:

- مدى ملائمة الفقرات التي أدرجت لكل مجال من مجال المهارات التدريسية.
- الصياغة اللغوية.
- تدوين ملاحظاتهم فيما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم الإضافة أم الدمج.

وقد تم الآخذ بمقترحات المحكمين، وتم إجراء التعديلات من حذف وإضافة أو دمج وصياغة لغوية على الفقرات التي أتفق على تعديلها 80% من المحكمين. وبعد إجراء التعديلات أصبحت الصورة النهائية من قائمة التقدير مكونة من (60) مهارة موزعة على أربع مجالات. ويبين الملحق رقم (3) أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم قائمة للتقدير.

ثبات قائمة التقدير لرصد مجالات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم:

وللتحقق من ثبات قائمة التقدير، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها، بثلاثة طرق: الأولى طريقة الثبات بالإعادة (test retest)، حيث قام الباحث بتطبيق قائمة التقدير على عينة استطلاعية خارج عينة الدراسة، وعددهم (27) معلماً ومعلمة من مناطق مشابهة لمجتمع

الدراسة وذلك من خلال تطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدته أسبوعان وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.75 – 0.80)، وبلغت قيمة معامل الارتباط لقائمة الرصد الكلية (0.84). أما الطريقة الثانية، فتم استخدم طريقة كرونباخ ألفا للتعرف على اتساق الفقرات الداخلية، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0,84 – 0,92)، وبلغت الدرجة الكلية لقائمة الرصد (0.95) أما الطريقة الثالثة، فتم استخدم معامل التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0,58 – 0,92)، وبلغت الدرجة الكلية لقائمة الرصد (0.91). وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول رقم (3) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعادة وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي وطريقة معامل التجزئة النصفية.

جدول 3. قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي ومعامل التجزئة النصفية لكل مجال من مجالات قائمة الرصد

الرقم	المجالات	قيم معاملات الثبات		
		بيرسون	ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
1	مجال التخطيط	0.75	0.84	0.70
2	مجال التنفيذ	0.78	0.92	0.92
3	مجال الادارة الصفية وتعديل السلوك	0.79	0.84	0.58
4	مجال التقييم	0.80	0.86	0.86
قائمة الرصد ككل		0.84	0.95	0.91

البرنامج التدريبي:

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي بعنوان: "تطوير مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، وذلك بناءاً على النتائج التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق قائمة التقدير كقياس قبلي لمستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف العامة والخاصة وهي كالتالي:

أ -الأهداف العامة:

- تنمية وتطوير مهارات ومعارف التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال التخطيط، وفي مجال تنفيذ التدريس،، وفي مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك، وفي مجال التقييم.
- تحقيق الربط بين المعرفة النظرية المكتسبة والتطبيق العملي الميداني.
- تطوير مستوى وأداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ب الأهداف الخاصة:

- إكساب المعلمين المعارف والمهارات اللازمة لهم في عملية تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
- قياس تأثير البرنامج التدريبي من خلال مقارنة درجات القياس القبلي مع درجات القياس البعدي.

وقد قام الباحث بإعداد حقيبة تدريبية متكاملة تغطي جميع مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال التخطيط، وفي مجال تنفيذ التدريس في غرفة المصادر، وفي مجال التقييم، وفي مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك. وتم تقديمها بأسلوب ورش العمل من خلال تقسيم المعلمين داخل القاعة التدريبية الى عدة مجموعات يقومون بتطبيق اوراق العمل وتنفيذها بشكل عملي.

وقد تكّون دليل البرنامج من هدف عام، وأهداف تفصيلية، وموضوعات البرنامج التدريبية والفئة المستهدفة، ومدة البرنامج، والجهة المنفذة، ومكان تنفيذ البرنامج، ووقت تنفيذ البرنامج والأساليب التدريبية المقترحة، ومواد التدريب اللازمة، والمدربون، والامتيازات والحوافز وإرشادات للمدربين، وإرشادات للمتدربين.

صدق البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد الحقيبة التدريبية لتطوير مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم بصورتها الأولية قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (10) من ذوي الخبرة والاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في أقسام كليات التربية في الجامعات الأردنية والسعودية وعدد من مشرفي صعوبات التعلم في وزارة التربية والتعليم وإدارات التربية في المملكة العربية السعودية، حيث طلب من المحكمين الحكم على جودة محتوى الحقيبة، وإبداء رأيهم في ما يلي:

- مدى ملائمة الموضوعات التدريبية التي أدرجت لكل مجال من مجال المهارات التدريسية.
- الصياغة اللغوية.
- تدوين ملاحظاتهم فيما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم بالإضافة.

وقد تم الآخذ بمقترحات المحكمين، وتم إجراء التعديلات اللازمة على موضوعات الحقيبة التدريبية وإخراجها بالصورة النهائية، حيث شكلت مجموع الوحدات التدريبية التي تم التدريب عليها (14) وحدة تدريبية، منها (3) وحدات تدريبية في مجال التخطيط، و(3) في مجال التنفيذ، و(5) في مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك، و(3) في مجال التقييم. بحيث تتضمن كل وحدة تدريبية مجموعة من المهارات الخاصة بها. ويبين الملحق رقم (5) أسماء المحكمين الذين قاموا بتحكيم الحقيبة التدريبية.

وقد استغرق تطبيق البرنامج التدريبي مدة (20) يوم موزعة على أربعة أسابيع، بمعدل خمسة أيام في الأسبوع، و(2) ساعة تدريب يومياً، بمجموع (40) ساعة تدريبية، موزعة على فترة تدريبية واحدة في اليوم.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف هذه الدراسة، قام الباحث بالإجراءات التالية عبر عدة مراحل هي:

مرحلة البداية:

- تم تحديد مجتمع الدراسة.
- تم تصميم قائمة التقدير لرصد المهارات التدريسية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتم التحقق من صدقها وثباتها.

مرحلة تدريب المشرفين والمشرفات على قائمة التقدير:

- قام الباحث بتدريب مشرفي صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي تشملها الدراسة على كيفية تطبيق قائمة تقدير مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

-قام الباحث بتدريب مشرفات صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي تشملها الدراسة على كيفية تطبيق قائمة تقدير مهارات التدريس لمعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الإناث، وذلك عن طريق الاتصال غير المباشر. وذلك لصعوبة التواصل مع المعلمات بشكل مباشر.

مرحلة تطبيق قائمة الرصد:

- قام الباحث بالتعاون مع مشرفي صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي تشملها الدراسة بعد تدريبهم بتطبيق قائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لأفراد مجتمع الدراسة في مدارس الذكور.

-تم رصد ممارسات المعلمين حسب فقرات قائمة التقدير من خلال حضور الحصص الصفية وملاحظة مدى ممارستهم للمهارات المعبرة عن التدريس الفعّال وفقاً لما هو وارد في قائمة التقدير. أما بالنسبة للفقرات التي يصعب ملاحظتها بشكل مباشرة، فقد تم التحقق منها من خلال الرجوع إلى سجلات الطلبة وبرامجهم التربوية الفردية.

-قامت مشرفات صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي تشملها الدراسة بعد تدريبهن بتطبيق قائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لأفراد مجتمع الدراسة في مدارس الإناث.

-تم رصد ممارسات المعلمات حسب فقرات قائمة التقدير من خلال حضور الحصص الصفية وملاحظة مدى ممارستهن للمهارات المعبرة عن التدريس الفعّال وفقاً لما هو وارد في قائمة التقدير. أما بالنسبة للفقرات التي يصعب ملاحظتها بشكل مباشرة، فقد تم التحقق منها من خلال الرجوع إلى سجلات الطلبة وبرامجهم التربوية الفردية.

- استغرقت عملية التطبيق القبلي لقائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لدى معلمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم لجميع أفراد الدراسة لمدة أسبوعين قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعد انتهاء البرنامج التدريبي ولمدة اسبوعين طبقت قائمة التقدير كقياس بعدي على أفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة.

-تم تفريغ درجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لدى معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في ذاكرة الحاسوب، وإجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

مرحلة تدريب مشرفي معلمي صعوبات التعلم على البرنامج التدريبي:

- قام الباحث ولمدة أسبوع بتدريب مشرفي صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم التي تشملها عينة الدراسة التجريبية على كيفية تطبيق البرنامج التدريبي لتطوير مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. والإجابة على استفساراتهم وملاحظاتهم.

مرحلة تطبيق البرنامج التدريبي:

بناءاً على نتائج القياس القبلي لمستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التي تم التوصل إليها، قام الباحث وبالتعاون مع مشرفي صعوبات التعلم بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم"، حيث سعى البرنامج التدريبي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، أبرزها: تنمية مهارات ومعارف واتجاهات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مجال التخطيط، ومجال استخدام الاستراتيجيات التعليمية وفي مجال التقييم، ومجال الإدارة الصفية.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل:

البرنامج التدريبي: وله مستويان:

المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي لم تتلقَ أي تدريب.

المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي تم تدريبها وفق البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي لطلبة ذوي صعوبات التعلم، الذي قام الباحث بإعداده وتصميمه.

ثانياً: المتغيرات الوسيطة:

١ - الجنس: وله فئتان (ذكر، وأنثى).

٢ - المنطقة التعليمية: وله المستويات التالية (القريات – تبوك – الجوف – عرعر – طريف).

٣ - المؤهل العلمي: وله ثلاث مستويات (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

٤ - الخبرة في مجال التدريس: ولها ثلاث مستويات (1-5 سنوات، ومن 6-10 سنوات، و11 سنة وأكثر).

ثالثاً: المتغير التابع:

الأداء على قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية:

أعدت الدراسة وفق لتصميم بحث كمي، وصفي وتجريبي. ففي الجزء الوصفي منها تم بناء أداة قائمة التقدير لرصد مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتطبيقها قبل تنفيذ البرنامج التدريبي وبعده، من أجل التعرف إلى مستوى مهارات التدريس للمعلمين، أما

التصميم التجريبي لهذه الدراسة فكان وفقاً للتصميم شبه التجريبي قبلي بعدي لمجموعتين (مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة). ويوضح الشكل التالي تصميم الدراسة شبه التجريبي.

المجموعة	الاختبار القبلي	المعالجة	الاختبار البعدي
المجموعة التجريبية	O3	X	O4
المجموعة الضابطة	O1	-	O2

التحليلات الإحصائية

استخدم الباحث التحليلات الإحصائية التالية للإجابة على أسئلة الدراسة:

١ -للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام:

- التكرارات والنسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢ -للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA).

٣ -للإجابة عن السؤال الثالث والرابع تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One - Way ANOVA).
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

٤ -للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام:

- اختبار t-test للعينات المستقلة.

٥ -للإجابة عن السؤال السادس تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة.
- تحليل التباين المشترك (ANCOVA).
- تحليل التباين المشترك المتعدد (MNCOVA).

الفصل الرابع

النتائـج

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، والتعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي في تحسين هذه المهارات.

وللإجابة عن السؤال الأول وهو: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لأفراد عينة دراسة على قائمة تقدير مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (4).

جدول 4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان للمجالات الرئيسية لمهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109

الرتبة	المجالات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
1	مجال التخطيط	1.62	.274	%81	متوسط
2	مجال التنفيذ	1.57	.266	%78	متوسط
3	مجال التقييم	1.46	.291	%73	متوسط
4	مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	1.06	.127	%53	منخفض
	قائمة التقدير ككل	1.41	.212	%70	متوسط

- **الدرجة العظمى من (2)**

يوضح الجدول رقم (4) بأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ككل (1.41)، وبأهمية نسبية (70%) ومستوى إتقان متوسط. وفيما يتعلق في مجالات مهارات التدريس فقد حصل "مجال التخطيط" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.62)، وبأهمية نسبية (81%)، ومستوى إتقان متوسط وجاء بعده "مجال التنفيذ" ليحل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.57) وبأهمية نسبية (78%)، ومستوى إتقان متوسط، وجاء "مجال التقييم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.46) وبأهمية نسبية (73%)، ومستوى إتقان متوسط، وجاء في المرتبة الأخيرة "مجال الإدارة

الصفية وتعديل السلوك" بمتوسط حسابي (1.06) وبأهمية نسبية (53%)، ومستوى إتقان منخفض.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لأفراد العينة على فقرات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث كانت النتائج على النحو التالي:

المجال الأول: مجال التخطيط:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (5).

جدول 5. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التخطيط لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
2	يحدد الأهداف السنوية طويلة المدى وقصيرة المدى بشكل مناسب وتدريجي.	1.89	.314	%94.5	مرتفع
9	يُعد خطط تعليمية فردية موضحاً فيها طبيعة المهمة المراد تعليمها، والإستراتيجيات والأدوات التعليمية المناسبة لذلك.	1.84	.364	%92	مرتفع
5	يقسم الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف تدريسية يوميه بشكل متسلسل.	1.78	.416	%89	مرتفع
1	يأخذ موافقة الاهل من اجل إجراء التقييم.	1.76	.428	%88	مرتفع
4	يراعي نقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الاهداف التدريسية.	1.74	.439	%87	مرتفع
3	يكتب الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى بطريقة قابلة للملاحظة و القياس.	1.68	.469	%84	مرتفع
8	يقيم تقدم الطلبة في تحقيق الاهداف من خلال إعداد نموذج خاص لكل طالب في الخطة التربوية الفردية.	1.63	.484	%81.5	متوسط
11	يراعي في تخطيطه للتعليم مبادئ التعلم مثل الانتقال من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الصعب.	1.60	.493	%80	متوسط
6	يصوغ الاهداف التدريسية حسب المعايير الصحيحة لصياغة الاهداف والمتمثلة في الأداء والظرف، والمعيار).	1.52	.502	%76	متوسط
10	يحدد وسائل التكنولوجية التي سيستخدمها في تدريس الطلبة مثل (السبورة التفاعلية، البرامج التعليمية، غيره).	1.50	.502	%75	متوسط
7	ينفذ أهداف الخطة التربوية الفردية وفق الجدول الزمني المحدد.	1.30	.462	%65	منخفض
12	يحدد تاريخ البدء بالخطط المنوي العمل بها والتاريخ المتوقع للانتهاء منها.	1.28	.449	%64	منخفض
	المجال ككل	1.62	.274	%81,3	متوسط

- **الدرجة العظمى من (2).**

يبين الجدول رقم (5) بأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقرات مجال التخطيط (1.62) وبأهمية نسبية (81%)، ومستوى إتقان متوسط. كما يوضح بأن المهارة رقم (2) والتي نصت على "**يحدد الأهداف السنوية طويلة المدى وقصيرة المدى بشكل مناسب وتدريجي**" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.89) وبأهمية نسبية (94.5%) ومستوى إتقان مرتفع وجاءت المهارة رقم (9) والتي كان نصها "**يُعد خطط تعليمية فردية موضحاً فيها طبيعة المهمة المراد تعليمها، والإستراتيجيات والأدوات التعليمية المناسبة لذلك**" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.84) وبأهمية نسبية (92%) ومستوى إتقان مرتفع، في حين احتلت المهارة رقم (12) والتي نصت على "**يحدد تاريخ البدء بالخطط المنوي العمل بها والتاريخ المتوقع للانتهاء منها**" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.28) وبأهمية نسبية (64%) ومستوى إتقان منخفض.

المجال الثاني: مجال التنفيذ

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (6).

جدول 6. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التنفيذ لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
15	يستخدم أسلوب تحليل المهمة في التدريس.	1.83	.373	%91.5	مرتفع
25	يعزز باستمرار نجاح الطلبة.	1.82	.389	%91	مرتفع
30	يقيم مدى إتقان الطالب للمهارة المعروضه.	1.81	.396	%90.5	مرتفع
23	ينتقل تدريجياً من المهارات السهلة إلى المهارات الصعبة.	1.72	.449	%86	مرتفع
31	يراعي الفروق الفردية في تعليم المهارة.	1.72	.453	%86	مرتفع
29	يحدد استراتيجية تدريس المهارة وإجراءات تنفيذها.	1.55	.500	%77.5	متوسط
32	يُعد المواد لتنفيذ خطط التدريس اليومية.	1.53	.501	%76.5	متوسط
14	يربط بين الدرس الحالي والدرس السابق.	1.48	.502	%74	متوسط
21	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمه لتعليم القراءة والكتابة مثل (الاساليب البصرية، وأسلوب الصوتيات، وغيرها).	1.46	.501	%73	متوسط

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
20	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمه لتعليم الرياضيات مثل (التصنيف، والتسلسل، وغيرها).	1.46	.501	%73	متوسط
26	ينوع في طرح الامثلة لتوضيح المهارة المراد تعليمها.	1.37	.484	%68.5	متوسط
24	يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي.	1.37	.484	%68.5	متوسط
18	يستخدم الوسائل التعليمية والتقنية في عرض وشرح المهارة.	1.35	.479	%67.5	متوسط
22	يُقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة.	1.34	.476	%67	متوسط
17	يُجري التعديلات المناسبة على التدريس بناءً على الملاحظات المستمره.	1.32	.469	%66	منخفض
27	يُراعي المشكلات النمائية التي يعاني منها الطلبة مثل إبعاد المشتتات البصرية والسمعية، وغيره.	1.30	.462	%65	منخفض
28	يجذب إنتباه الطلبة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي.	1.27	.444	%63.5	منخفض
16	يستخدم وقت التدريس بفعالية من حيث تقسيم الحصة الى ثلاثة أقسام متمثله في (التهيئة، وعرض المهارة، والتقييم)	1.22	.416	%61	منخفض
13	يهيئ الطلبة للدرس الجديد.	1.20	.403	%60	منخفض
19	يستخدم استراتيجيات تطوير الذاكرة مثل (تكرار استعادة المعلومات، وربط المعلومات ببعضها، وغيرها).	1.13	.336	%56.5	منخفض
	المجال ككل	1.57	.266	%78.9	متوسط

- **الدرجة العظمى من (2)**

يبين الجدول رقم (6) بأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على فقرات مجال التنفيذ ككل (1,57) وبأهمية نسبية (78%)، ومستوى إتقان متوسط. كما يوضح الجدول بأن المهارة رقم (15) والتي نصت على "**يستخدم أسلوب تحليل المهمة في التدريس** " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.83) وبأهمية نسبية (91.5%) ومستوى إتقان مرتفع، وجاءت المهارة رقم (25) والتي كان نصها " **يعزز باستمرار نجاح الطلبة**" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.82) وبأهمية نسبية (91%) ومستوى إتقان مرتفع، في حين احتلت المهارة رقم (19) والتي نصت على " **يستخدم استراتيجيات تطوير الذاكرة مثل (تكرار استعادة المعلومات، وربط المعلومات ببعضها، وغيرها).**" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.13) وبأهمية نسبية (56.5%) ومستوى إتقان منخفض.

المجال الثالث: مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الاتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول 7. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات الإدارة الصفية وتعديل السلوك لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
34	ينظم الغرفة الصفية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.	1.23	.422	%61.5	منخفض
33	يوضح القواعد الصفيه التي يجب اتباعها.	1.20	.403	%60	منخفض
47	يتجاهل السلوكيات غير المرغوب بها والتي تهدف إلى جذب انتباه المعلم والآخرين.	1.16	.364	%58	منخفض
36	يعزز الطلبة الذين يتبعون القواعد الصفية.	1.11	.314	%55.5	منخفض
37	يعاقب الطلبة الذين يخالفون القواعد الصفية.	1.09	.290	%54	منخفض
35	يستخدم معايير الحكم على السلوك المشكل مثل التكرار، والشدة، والمدة.	1.03	.164	%51.5	منخفض
42	يحدد إجراءات التقييم لقياس فاعلية التدخل العلاجي.	1.02	.135	%51	منخفض
41	يحدد الاهداف السلوكية، وإجراءات تنفيذ الخطة العلاجية.	1.02	.135	%51	منخفض
46	يقيم مدى فاعلية الخطة العلاجية من خلال جمع البيانات الخاصة بها.	1.01	.096	%50.5	منخفض
45	يسجل نتائج ملاحظة السلوك المستهدف.	1.01	.096	%50.5	منخفض
44	يحدد المعززات التي يفضلها الطلبة لاستخدامها في ضبط السلوك.	1.01	.096	%50.5	منخفض
43	يبدأ باستخدام اساليب تعديل السلوك القائمة على التعزيز، مثل النمذجه، وتعزيز السلوك النقيض، وغيره.	1.01	.096	%50.5	منخفض
40	يستخدم اساليب الملاحظة الملائمة للسلوك المستهدف.	1.01	.096	%50.5	منخفض
39	يحدد السلوك المستهدف ويعرفه إجرائياً.	1.01	.096	%50.5	منخفض
38	يحلل السلوك غير المرغوب من حيث المثيرات التي تسبقه، والتي تحدث اثناءه، والنتائج التي تحدث بعده.	1.01	.096	%50.5	منخفض
	المجال ككل	1.06	.127	%53	منخفض

- **الدرجة العظمى من (2).**

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) بأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على جميع فقرات مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك قد بلغ (1.06) وبأهمية نسبية (53%)، ومستوى إتقان منخفض. كما يوضح الجدول بأن المهارة رقم (34) والتي نصت على " **ينظم الغرفة الصفية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة** " قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1,23) وبأهمية نسبية (61.5%) ومستوى إتقان منخفض، وجاءت المهارة رقم (33) والتي كان نصها

" **يوضح القواعد الصفيه التي يجب اتباعها** " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1,20) وبأهمية نسبية (60%) ومستوى إتقان منخفض، في حين جاءت الفقرة رقم (38) والتي نصت على " **يحلل السلوك غير المرغوب من حيث المثيرات التي تسبقه، والتي تحدث اثناءه، والنتائج التي تحدث بعده**" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1,01) وبأهمية نسبية (50,5%) ومستوى إتقان منخفض.

المجال الرابع: مجال التقييم:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الاتقان لأفراد العينة على فقرات هذا المجال، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول 8. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية ومستوى الإتقان لفقرات مهارات التقييم لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم N=109 مرتبة تنازلياً

الرقم	المهارات	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	مستوى الإتقان
53	يقيم الاهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى المتضمنة في الخطة التربوية الفردية.	1.85	.356	%92.5	مرتفع
59	يستخدم نتائج التقييم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة.	1.79	.410	%89.5	مرتفع
55	يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.	1.74	.439	%87	مرتفع
49	يفسر نتائج الاختبارات المطبقة على الطلبة.	1.73	.444	%86.5	مرتفع
52	يراعي الفروق الفردية في إجراء التقييم.	1.71	.458	%85.5	مرتفع
50	يوظف نتائج التقييم في بناء الخطط التربوية الفردية.	1.69	.465	%84.5	مرتفع
58	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعليمية المختلفة.	1.68	.469	%84	مرتفع
48	يطبق أدوات التقييم الملائمة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.	1.63	.484	%81.5	متوسط
51	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس.	1.52	.502	%76	متوسط
60	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلبة.	1.51	.502	%75.5	متوسط
54	يستخدم اجراءات التقييم المستمر.	1.50	.502	%75	متوسط
57	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.	1.16	.364	%58	منخفض
56	يستخدم الرسوم البيانية لمراقبة تقدم الطلبة.	1.00	.000	%50	منخفض
	المجال ككل	1.46	.291	%73	متوسط

- **الدرجة العظمى من (2)**

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) بأن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على جميع فقرات مجال التقييم قد بلغ (1.46) وبأهمية نسبية (73%)، ومستوى إتقان متوسط. كما يوضح

الجدول بأن المهارة رقم (53) والتي نصت على " **يقيم الاهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى المتضمنة في الخطة التربوية الفردية** " قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1,85) وبأهمية نسبية (92,5%) ومستوى إتقان مرتفع، وجاءت المهارة رقم (59) والتي كان نصها " **يستخدم نتائج التقييم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة** " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1,79) وبأهمية نسبية (89,5%) ومستوى إتقان مرتفع، في حين جاءت الفقرة رقم (56) والتي نصت على " **يستخدم الرسوم البيانية لمراقبة تقدم الطلبة** " في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1,00) وبأهمية نسبية (50%) ومستوى إتقان منخفض.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة وهو: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المنطقة التعليمية (القريات، وتبوك، والجوف، وعرعر، وطريف)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في جدول رقم (9).

جدول 9. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المنطقة التعليمية

المهارات	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط	القريات	21	1.59	.271
	الجوف	33	1.60	.251
	تبوك	39	1.66	.296
	عرعر	12	1.65	.287
	طريف	4	1.47	.239
	المجال ككل	109	1.62	.274
مجال التنفيذ	القريات	21	1.41	.333
	الجوف	33	1.48	.271
	تبوك	39	1.47	.273
	عرعر	12	1.50	.345
	طريف	4	1.32	.301
	المجال ككل	109	1.46	.291
مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	القريات	21	1.06	.117
	الجوف	33	1.06	.097
	تبوك	39	1.07	.168
	عرعر	12	1.02	.066
	طريف	4	1.01	.033
	المجال ككل	109	1.06	.127
مجال التقييم	القريات	21	1.56	.296
	الجوف	33	1.60	.253
	تبوك	39	1.57	.274
	عرعر	12	1.56	.277
	طريف	4	1.48	.181
	المجال ككل	109	1.57	.266
قائمة التقدير ككل	القريات	21	1.39	.240
	الجوف	33	1.42	.193
	تبوك	39	1.43	.218
	عرعر	12	1.42	.227
	طريف	4	1.31	.162
	المجال ككل	109	1.41	.212

تبين نتائج الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية (القريات، والجوف، وتبوك، وعرعر، وطريف).

ومن أجل تحديد فيما إذا كان هناك مستويات ذات دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (10).

جدول 10. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المنطقة التعليمية

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	.200	4	.050	.655	.624
	داخل المجموعات	7.92	104	.076		
	الكلي	8.11	108			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	.155	4	.039	.448	.774
	داخل المجموعات	9.01	104	.087		
	الكلي	9.17	108			
مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	بين المجموعات	.028	4	.007	.423	.792
	داخل المجموعات	1.71	104	.016		
	الكلي	1.74	108			
مجال التقييم	بين المجموعات	.074	4	.019	.253	.907
	داخل المجموعات	7.61	104	.073		
	الكلي	7.68	108			
قائمة الرصد ككل	بين المجموعات	.067	4	.017	.364	.834
	داخل المجموعات	4.81	104	.046		
	الكلي	4.88	108			

تبين نتائج الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∞=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية، مما يعني ذلك تكافؤ مستويات أفراد العينة حسب متغير المنطقة التعليمية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة وهو: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (11).

جدول 11. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المهارات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مجال التخطيط	دبلوم	4	1.33	.390
	بكالوريوس	100	1.62	.263
	ماجستير	5	1.90	.136
	المجال ككل	109	1.62	.274
مجال التنفيذ	دبلوم	4	1.31	.404
	بكالوريوس	100	1.46	.288
	ماجستير	5	1.57	.263
	المجال ككل	109	1.46	.291
مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	دبلوم	4	1.08	.166
	بكالوريوس	100	1.05	.127
	ماجستير	5	1.10	.111
	المجال ككل	109	1.06	.127
مجال التقييم	دبلوم	4	1.28	.399
	بكالوريوس	100	1.58	.260
	ماجستير	5	1.72	.128
	المجال ككل	109	1.57	.266
قائمة التقدير ككل	دبلوم	4	1.25	.332
	بكالوريوس	100	1.41	.207
	ماجستير	5	1.55	.153
	الكلي لقائمة التقدير	109	1.41	.212

تبين نتائج الجدول رقم (11) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وذلك تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي (دبلوم، وبكالوريوس، وماجستير).

ولتحديد فيما إذا كان هناك مستويات ذات دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (12).

جدول 12. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المؤهل العلمي

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	.718	2	.359	5.142	.007
	داخل المجموعات	7.401	106	.070		
	الكلي	8.119	108			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	.148	2	.074	.867	.423
	داخل المجموعات	9.027	106	.085		
	الكلي	9.174	108			
مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	بين المجموعات	.013	2	.007	.408	.666
	داخل المجموعات	1.730	106	.016		
	الكلي	1.743	108			
مجال التقييم	بين المجموعات	.442	2	.221	3.236	.04
	داخل المجموعات	7.245	106	.068		
	الكلي	7.688	108			
قائمة التقدير ككل	بين المجموعات	.199	2	.099	2.251	.110
	داخل المجموعات	4.683	106	.044		
	الكلي	4.882	108			

تبين نتائج الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط ومجال التقييم من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، مما يعني ذلك عدم تكافؤ مستويات أفراد العينة في مجالي التخطيط

والتقييم. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ ومجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، مما يعني ذلك تكافؤ مستويات أفراد العينة على تلك المجالات.

ولتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات الدلالة الإحصائية في جدول (12) تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (13).

جدول 13. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجالي التخطيط والتقييم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجال	(I)المؤهل	(J)المؤهل	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الدلالة الإحصائية
تخطيط	دبلوم	بكالوريوس	-.291	.101
		ماجستير	*-.566	.008
	بكالوريوس	دبلوم	.291	.101
		ماجستير	-.275	.081
	ماجستير	دبلوم	*.566	.008
		بكالوريوس	.275	.081
التقييم	دبلوم	بكالوريوس	-.293	.093
		ماجستير	*-.434	.05
	بكالوريوس	دبلوم	.293	.093
		ماجستير	-.140	.504
	ماجستير	دبلوم	*.434	.05
		بكالوريوس	.140	.504

***دال إحصائياً عند مستوى(α=0.05)**

يتبين من نتائج الجدول (13) أن الفرق بين متوسطي الحساب للمؤهل العلمي دبلوم والمؤهل العلمي ماجستير في مجال التخطيط قد بلغ (566.)، وهو دال إحصائياً ويشير إلى أن مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحملون درجة الماجستير هو أعلى من الذين يحملون درجة الدبلوم في مجال التخطيط. كما تبين النتائج أن الفرق بين متوسطي الحساب للمؤهل العلمي دبلوم والمؤهل العلمي ماجستير في مجال التقييم قد بلغ (434.)، وهو دال إحصائياً ويشير إلى أن مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين يحملون درجة الماجستير هو أعلى من الذين يحملون درجة الدبلوم في مجال التقييم.

وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة وهو: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الخبرة؟"

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (14).

جدول 14. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية لأفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

المجالات	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط	اقل من 5 سنوات	47	1.53	.258
	من 6–10 سنوات	36	1.69	.273
	أكثر من 10 سنوات	26	1.70	.263
	المجال ككل	109	1.62	.274
تنفيذ	اقل من 5 سنوات	47	1.38	.254
	من 6–10 سنوات	36	1.49	.289
	أكثر من 10 سنوات	26	1.54	.335
	المجال ككل	109	1.46	.291
الإدارة الصفية وتعديل السلوك	اقل من 5 سنوات	47	1.01	.041
	من 6–10 سنوات	36	1.05	.084
	أكثر من 10 سنوات	26	1.15	.211
	المجال ككل	109	1.06	.127
التقييم	اقل من 5 سنوات	47	1.50	.248
	من 6–10 سنوات	36	1.62	.276
	أكثر من 10 سنوات	26	1.65	.260
	المجال ككل	109	1.57	.266
قائمة التقدير ككل	اقل من 5 سنوات	47	1.35	.176
	من 6–10 سنوات	36	1.45	.209
	أكثر من 10 سنوات	26	1.50	.243
	الكلي	109	1.41	.212

يبين الجدول (14) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية (اقل من 5 سنوات، ومن 6 – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ولتحديد فيما إذا كان هناك مستويات ذات دلالة إحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (15).

جدول 15. نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الخبرة التدريسية

المهارات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مجال التخطيط	بين المجموعات	.692	2	.346	4.942	.009
	داخل المجموعات	7.427	106	.070		
	الكلي	8.119	108			
مجال التنفيذ	بين المجموعات	.464	2	.232	2.823	.064
	داخل المجموعات	8.711	106	.082		
	الكلي	9.174	108			
مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك	بين المجموعات	.300	2	.150	11.019	.000
	داخل المجموعات	1.443	106	.014		
	الكلي	1.743	108			
مجال التقييم	بين المجموعات	.482	2	.241	3.548	.032
	داخل المجموعات	7.205	106	.068		
	الكلي	7.688	108			
قائمة التقدير ككل	بين المجموعات	.433	2	.217	5.159	.007
	داخل المجموعات	4.449	106	.042		
	الكلي	4.882	108			

تبين نتائج الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط، ومجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك، ومجال التقييم من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، مما يعني ذلك عدم تكافؤ مستويات أفراد العينة في مجالات التخطيط، والإدارة الصفية وتعديل السلوك، والتقييم. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية، مما يعني ذلك تكافؤ

مستويات أفراد العينة على ذلك المجال. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التقدير ككل.

ولتحديد الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات الدلالة الإحصائية في جدول (15) تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (16).

جدول 16. اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات مجال التخطيط، ومجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك، ومجال التقييم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية

المجالات	(I)الخبرة	(J)الخبرة	الفرق بين المتوسطات(I-J)	الدلالة الإحصائية
التخطيط	اقل من 5 سنوات	من 6 – 10سنوات	-.156*	.032
		أكثر من 10 سنوات	-.166*	.040
	من 6 – 10سنوات	اقل من 5 سنوات	.156*	.032
		أكثر من 10 سنوات	-.009	.990
	أكثر من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	.166*	.040
		من 6 – 10سنوات	.009	.990
الإدارة الصفية وتعديل السلوك	اقل من 5 سنوات	من 6 – 10سنوات	-.033	.436
		أكثر من 10 سنوات	-.132*	.000
	من 6 – 10سنوات	اقل من 5 سنوات	.033	.436
		أكثر من 10 سنوات	-.099*	.005
	أكثر من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	.132*	.000
		من 6 – 10سنوات	.099*	.005
التقييم	اقل من 5 سنوات	من 6 – 10سنوات	-.121	.114
		أكثر من 10 سنوات	-.148	.071
	من 6 – 10سنوات	اقل من 5 سنوات	.121	.114
		أكثر من 10 سنوات	-.026	.923
	أكثر من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	.148	.071
		من 6 – 10سنوات	.026	.923
كلي	اقل من 5 سنوات	من 6 – 10سنوات	-.102	.083
		أكثر من 10 سنوات	-.149*	.014
	من 6 – 10سنوات	اقل من 5 سنوات	.102	.083
		أكثر من 10 سنوات	-.047	.671
	أكثر من 10 سنوات	اقل من 5 سنوات	.149*	.014
		من 6 – 10سنوات	.047	.671

***دال إحصائياً عند مستوى(α=0.05)**

يتبين من نتائج الجدول (16) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بين سنوات الخبرة التدريسية في مجال التخطيط قد بلغ (.156) لخبرة التدريس (من 6 – 10سنوات)، وبلغ

(166.) لخبرة التدريس أكثر من 10 سنوات، وهو دال إحصائياً ويشير إلى أن مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين خبرتهم التدريسية (من 6 – 10 سنوات، وأكثر من 10سنوات) هو أعلى من الذين خبرتهم التدريسية (أقل من 5 سنوات) في مجال التخطيط. كما تبين النتائج أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بين سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من عشر سنوات) في مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك قد بلغ (132.). وبين الخبرة التدريسية (من 6 – 10 سنوات) و (أكثر من عشر سنوات) قد بلغ (099.)، وهو دال إحصائياً ويشير إلى أن مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين خبرتهم التدريسية (أكثر من 10سنوات) هو أعلى من الذين خبرتهم التدريسية (أقل من 10 سنوات) في مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك. كما تبين النتائج أن الفروق بين المتوسطات الحسابية في المقارنة البعدية بين سنوات الخبرة التدريسية لمجال التقييم أنها غير داله إحصائياً. كما تبين النتائج أن الفروق بين المتوسطات الحسابية بين سنوات الخبرة التدريسية (أقل من 5 سنوات) و (أكثر من عشر سنوات) في مجالات التخطيط، والإدارة، والتقييم قد بلغ (149.)، وهو دال إحصائياً ويشير إلى أن مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذين خبرتهم التدريسية (أكثر من 10سنوات) هو أعلى من الذين خبرتهم التدريسية (أقل من 5 سنوات) في مجالات التخطيط، والإدارة، والتقييم.

وللإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الجنس؟

فقد تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (17).

جدول 17. اختبار t-test للعينات المستقلة لأفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تخطيط	ذكر	78	1.57	.270	-3.141	107	.002
	أنثى	31	1.75	.244			
التنفيذ	ذكر	78	1.40	.290	-3.379	107	.001
	أنثى	31	1.60	.243			
الإدارة الصفية وتعديل السلوك	ذكر	78	1.04	.126	-1.750	107	.083
	أنثى	31	1.09	.123			
التقييم	ذكر	78	1.52	.277	-3.263	107	.001
	أنثى	31	1.70	.188			
كلي	ذكر	78	1.37	.210	-3.537	107	.001
	أنثى	31	1.52	.180			

تبين نتائج الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقييم من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم لصالح الذكور تبعاً لاختلاف متغير الجنس. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الجنس. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على قائمة التقدير ككل لصالح الذكور.

وللإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية والضابطة للدرجات الكلية على قائمة التقدير، هو مبين في الجدول (18).

جدول 18. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية والضابطة للدرجات الكلية على قائمة التقدير

القياس	قبلي		بعدي	
المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	1.20	.079	1.93	.049
ضابطة	1.20	.094	1.20	.094

يبين الجدول (18) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي.

لمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة احصائيا بين هذه المتوسطات تم إجراء تحليل التباين المشترك (one- Way ANCOVA) كما هو مبين في الجدول رقم (16).

جدول 19. نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لمتوسطات الدرجات الكلية على القياس البعدي لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجموعة	5.253	1	5.253	3572.552	.000
القياس القبلي	.161	1	.161	109.588	.000
الخطأ	.054	37	.001		
الكلي	5.460	39			

- **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝= 0.05)**

تبين نتائج الجدول (19) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى

معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في القياس البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وللتعرف على اتجاه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والخطأ المعياري في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للدرجات الكلية على قائمة التقدير والجدول رقم (20) يوضح ذلك.

جدول 20. المتوسطات الحسابية المعدلة، والخطأ المعياري في القياس البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة للدرجات الكلية على قائمة التقدير

القياس	بعدي	
المجموعة	**المتوسط المعدل**	**الخطأ المعياري**
تجريبية	1.93	.009
ضابطة	1.20	.009

تبين نتائج الجدول (20) بأن إتجاه الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في القياس البعدي هي لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن الفروق على الأبعاد الفرعية للقياس البعدي تبعا لمتغير المجموعة، تم استخدام تحليل التباين المشترك متعدد المتغيرات (MANCOVA)، على اعتبار أن المجموعة متغير مستقل بمستويين، (تجريبية وضابطة)، والدراجات الفرعية (التخطيط، التنفيذ، الإدارة الصفية وتعديل السلوك، التقييم)، مستويات المتغير التابع، والجدول رقم (21) يوضح ذلك.

جدول رقم 21. المتوسطات الحسابية والمتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية، والأخطاء المعيارية، للدرجات الفرعية على القياسيين القبلي و البعدي للمجموعتين (التجريبية والضابطة)

القياس		قبلي		بعدي		بعدي		العدد
المجالات	**المجموعة**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط معدل**	**الخطأ المعياري**	
تخطيط	تجريبية	1.38	.155	1.95	.091	1.94[a]	.019	20
	ضابطة	1.36	.178	1.36	.178	1.37[a]	.019	20
تنفيذ	تجريبية	1.17	.088	1.90	.075	1.90[a]	.013	20
	ضابطة	1.18	.097	1.18	.097	1.18[a]	.013	20
الإدارة الصفية وتعديل السلوك	تجريبية	1.00	.000	1.94	.052	1.94[a]	.008	20
	ضابطة	1.00	.014	1.00	.014	1.00[a]	.008	20
تقييم	تجريبية	1.33	.231	1.95	.038	1.94[a]	.025	20
	ضابطة	1.33	.210	1.33	.210	1.34[a]	.025	20

تشير نتائج الجدول رقم (21) إلى أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المجموعة (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي.

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (22).

جدول 22. نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد (MANCOVA) لمتوسطات الدرجات الفرعية على القياس البعدي لأداء أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة

مصادر التباين	مجالات القياس البعدي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الاحصائية
المجموعة قيمة وليكس لاميدا=004. الدلالة الإحصائية=0.00	تخطيط	3.201	1	3.201	441.849	.000
	تنفيذ	5.048	1	5.048	1598.694	.000
	إدارة	8.485	1	8.485	6167.343	.000
	تقييم	3.533	1	3.533	287.948	.000
تخطيط قياس قبلي(مشترك)	تخطيط	.151	1	.151	20.824	.000
	تنفيذ	.010	1	.010	3.240	.081
	إدارة	.003	1	.003	1.918	.175
	تقييم	.029	1	.029	2.325	.137
تنفيذ قياس قبلي(مشترك)	تخطيط	.037	1	.037	5.061	.031
	تنفيذ	.068	1	.068	21.566	.000
	إدارة	.000	1	.000	.154	.697
	تقييم	3.211E-006	1	3.211E-006	.000	.987
إدارة قياس قبلي(مشترك)	تخطيط	.000	1	.000	.030	.864
	تنفيذ	.002	1	.002	.611	.440
	إدارة	.004	1	.004	2.855	.100
	تقييم	.024	1	.024	1.939	.173
تقييم قياس قبلي(مشترك)	تخطيط	.020	1	.020	2.723	.108
	تنفيذ	.002	1	.002	.721	.402
	إدارة	1.099E-006	1	1.099E-006	.001	.978
	تقييم	.211	1	.211	17.160	.000
الخطأ	تخطيط	.246	34	.007		
	تنفيذ	.107	34	.003		
	إدارة	.047	34	.001		
	تقييم	.417	34	.012		
الكلي	تخطيط	4.164	39			
	تنفيذ	5.473	39			
	إدارة	8.830	39			
	تقييم	4.660	39			

تشير نتائج الجدول (22) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (∝= 0.05)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد قيام الباحث بتطبيق قائمة التقدير كقياس قبلي هدف إلى تقييم مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. بالإضافة كذلك إلى النتائج التي توصل إليها الباحث بعد تطبيق قائمة التقدير كقياس بعدي، بعد تطبيق البرنامج التدريبي على معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وفيما يلي وصف ومناقشة النتائج التي تم التوصل اليها في ضوء الادب النظري والدراسات السابقة على النحو التالي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

أشارت النتائج التي تم التوصل إليها لهذا السؤال، أن "مجال التخطيط" قد حصل على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (1.62)، وجاء بعده "مجال التنفيذ" ليحل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (1.57)، وجاء "مجال التقييم" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (1.46)، وجاء في المرتبة الأخيرة "مجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك" بمتوسط حسابي (1.06)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم ككل (1.41)، ومستوى إتقان متوسط.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، حيث بلغت العينة (65) معلم ومعلمة وأشارت نتائج القياس القبلي عن امتلاك أفراد الدراسة لمهارات التدريس بدرجة منخفضة إلى متوسطة.

واتفقت نتائج هذه الدراسة أيضا مع نتائج الدراسة التي أجرتها الشمالية (2005) والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية

المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، على عينة من معلمي صعوبات التعلم في الأردن بلغت (311) معلم ومعلمة، وفيما يخص درجة امتلاك المعلمين لهذه المعايير فلقد أشارت النتائج إلى درجة امتلاك متوسطة على الأداة ككل.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (2001) والتي هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة (ن=96) لمهارات التدريس الفعال ومدى اختلاف مستوى إتقان تلك المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. والتي أشارت نتائجها إلى أنّ مهارات التدريس المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيد، وأنّ إتقان المعلمين للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم.

ويُرجع الباحث السبب في انخفاض مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم قبل تطبيق البرنامج التدريبي إلى عدم تلقيهم برامج تدريبية أثناء الخدمة تهدف إلى تطوير مهاراتهم المهنية وتحسين أدائهم في هذا الجانب، وكذلك عدم متابعة أغلب المعلمين للمستجدات الحديثة في ميدان التربية الخاصة بشكل عام وصعوبات التعلم بشكل خاص من حيث طرق التدريس والاستراتجيات، وأساليب التقييم والتشخيص وغيره، وكذلك يرجع السبب إلى ضعف الإعداد قبل الخدمة فيما يخص هذه الجوانب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المنطقة التعليمية؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المنطقة التعليمية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، على عينة بلغت (65) معلم ومعلمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المنطقة التعليمية.

ويُرجع الباحث السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المنطقة التعليمية إلى تشابه المناطق التعليمية في معايير اختيار المعلمين وشروطها، والتي تكون عادة صادرة عن وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، لذلك لم تظهر الفروقات الدالة إحصائياً.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (0.05=∝) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟"

أشارت نتائج هذا السؤال، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=∝)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة في مجال التخطيط ومجال التقييم من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل الماجستير. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05=∝)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ ومجال الإدارة الصفية وتعديل السلوك من مجالات مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجرتها الشمالية (2005) والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة، على عينة من معلمي صعوبات التعلم في الأردن بلغت (311) معلم ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة أجراها الصمادي والنهار (2001) والتي هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، على عينة بلغت(ن-96)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فيما اختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، على

عينة بلغت (65) معلم ومعلمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ويعزي الباحث السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الماجستير إلى تلقيهم العديد من المساقات الدراسية التي تزودهم بالمعرفة المناسبة فيما يخص مهارات التدريس الفعال والتعرف على الأساليب والطرق الصحيحة لتنفيذ هذه المهارات في الميدان.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (∝=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الخبرة؟"

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الخبرة التدريسية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها كلاً من الغزو، والقريوتي والسرطاوي (2004) والتي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مهارات التدريس لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (166) معلم ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح متغير الخبرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة أجراها الصمادي والنهار (2001) والتي هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، على عينة بلغت(ن−96)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، على عينة

بلغت (65) معلم ومعلمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الخزاعي (2001) والتي هدفت إلى معرفة مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي غرف المصادر في عمان، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجرتها الشمالية (2005) والتي هدفت إلى تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الأطفال ذوي الحاجات الخاصة ، على عينة من معلمي صعوبات التعلم في الأردن بلغت (311) معلم ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

ويرجع السبب في وجود هذه الفروق لمتغير الخبرة التدريسية لصالح معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم الأكثر خبرة في التدريس إلى عدد من العوامل التي تتمثل في حصولهم على الخبرة في التعامل مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم وطرق تدريسهم وكذلك فإن سنوات التدريس التي يقضيها المعلم، تجعله يجتهد للوصول إلى الأسلوب الأمثل في تدريس الطلبة بالإضافة إلى إطلاعهم على مصادر المعرفة التي تخص عملهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، تعزى لمتغير الجنس؟

أشارت نتائج هذا السؤال إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير الجنس وذلك لصالح الذكور.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها كلاً من الغزو، والقريوتي والسرطاوي (2004) والتي هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك مهارات التدريس لمعلمي

ومعلمات التربية الخاصة العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث تكونت عينة الدراسة من (166) معلم ومعلمة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة أجراها الصمادي والنهار (2001) والتي هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة، على عينة بلغت(ن- 96)، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

واختلفت نتائج هذه الدراسة عن نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، على عينة بلغت (65) معلم ومعلمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس.

ويُعزي الباحث السبب في وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغير الجنس لصالح المعلمين، إلى قلة عدد المعلمات التي شاركن بالدراسة مقابل عدد الذكور، وكذلك لعدم قدرة الباحث على تطبيق قائمة التقدير بنفسه على المعلمات وملاحظة تلك المهارات وذلك بسبب الأعراف الاجتماعية المعمول بها في المملكة العربية السعودية.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05) في مستوى مهارات التدريس لدى المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي، والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي؟

أشارت نتائج هذا السؤال، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\propto$=0.05)، بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم تبعاً لاختلاف متغير المجموعة في التطبيق البعدي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. فقد تحسنت مهارات التدريس لدى أفراد المجموعة التجريبية عما كانت عليه في القياس القبلي، كما أنها جاءت دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي.

لقد جاءت مستويات مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية في القياس البعدي أفضل بكثير عما كانت عليه في القياس القبلي قبل تطبيق البرنامج التدريبي.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها الغامدي (2013) والتي هدفت الى التعرف على مستوى مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، ومن ثم بناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس وقياس فاعليته، على عينة بلغت (65) معلم ومعلمة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لصالح المجموعة التجريبية في تحسن مهارات التدريس.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجراها كلاً من الزعبي وعبد الرحمن (2011) والتي هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدريبي مبني على الكفايات التعليمية لدى معلمي غرف المصادر. على عينة الدراسة بلغت (50) معلماً، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها المساعدة (2011) والتي هدفت إلى تقييم مستوى الكفاءة التعليمية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، والكشف عن أثر فاعلية برنامج تدريبي في تطويرها. على عينة بلغت (102) معلماً ومعلمة من معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية العاملين في مراكز التربية الخاصة في الأردن، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم.

كما اتفقت مع نتائج الدراسة التي أجراها كلاً من براودر، كارفون، ديفز، فالين كورتاد، ولتل (Browder, Karvonen, Fallin, Courtade & Little, 2005) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج لتدريب المعلمين على مهارات التقييم الفعال في أداء الطلبة ذوي الإعاقة العقلية، ومدى تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من (294) طالباً، و(27) معلما، حيث أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات وكفايات التقييم لدى المعلمين بعد تلقيهم التدريب.

واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسة التي أجراها هريدواي، ومارتن (Hredowy & Martin, 1994) والتي هدفت إلى تقييم فاعلية برنامج تدريبي من أجل تحسين مهارات معلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في مراكز التربية الخاصة، وقد أشارت النتائج إلى تحسن أداء المعلمين بعد تلقيهم البرنامج التدريبي.

ويعزي الباحث نجاح البرنامج التدريبي على مهارات التدريس لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المجموعة التجريبية بعد فضل الله سبحانه إلى دقة تصميم الحقيبة التدريبية وتفصيلها زمنياً حسب المواضيع التدريبية، وكذلك إلى دقة الإجراءات المتبعة في تنفيذ البرنامج التدريبي من قبل الباحث ومن قبل مشرفي صعوبات التعلم في المناطق التي ينفذ بها البرنامج، وكذلك احتواء البرنامج على المجالات التدريبية التي تتلاءم مع احتياجات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم وتساهم في تنمية وتطوير مهارات التدريس لديهم. فلقد شمل البرنامج التدريبي أربعة مجالات أساسية للتدريس الفعال، حيث تضمن المجال الأول مهارة التخطيط وتضمن عدد من المواضيع التدريبية التي سعت إلى إمتلاك المعلم القدرة على تصميم البرنامج التربوي الفردي بشكل صحيح. واحتوى المجال الثاني على مهارة التنفيذ حيث تضمن عدد من الموضوعات التدريبية المتمثلة في طرق تقديم الدرس، والاستخدام الأمثل للتغذية الرجعة والتهيئة وغيره من الموضوعات التي ساعدت المعلمين في إتقان هذه المهارة واستخدامها في تدريسهم. وتضمن المجال الثالث مهارة الإدارة الصفية وتعديل السلوك واحتوى على عدد من الموضوعات التدريبية التي ساعدت المعلمين في التعرف على كيفية صياغة القوانين الصفية وكيفية إعداد برنامج تعديل سلوك متكامل. وتضمن المجال الرابع مهارة التقييم واحتوى على عدد من الموضوعات التدريبية التي سعت إلى تعريف المعلمين بمفهوم التقييم وأساليبه وكيفية تقييم فاعلية التدريس المقدم للطلبة.

وقد أبدى أفراد المجموعة التجريبية استحسانهم لما تلقوه من معرفة ساعدتهم في رفع مستوى مهاراتهم المهنية في مجال مهارات التدريس الفعال، بالإضافة إلى رفع مستوى طلبتهم ذوي صعوبات التعلم في برامجهم. كما شكر مساعد الشؤون التعليمية في محافظة القريات الباحث على تقديم مثل هذه البرامج التي من شأنها تطوير ميدان صعوبات التعلم في المحافظة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

١. تطبيق البرنامج التدريبي على معلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم، من أجل تحسين مستوى مهارات التدريس لديهن.

٢. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على جميع معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، من أجل ان تعم الفائدة على جميع معلمي صعوبات التعلم لما لها من أثر في تزويدهم بالمعارف والمهارات التدريسية اللازمة في مجال عملهم.

٣. اعتماد البرنامج التدريبي من قبل مراكز التطوير التربوي في المناطق التعليمية من أجل تقديم دورات تطويريه لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

٤. تزويد مشرفي صعوبات التعلم بالبرامج التدريبية التي تسعى إلى تطوير مهارات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الميدان في جميع الجوانب.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو نيان، إبراهيم (2008). **خدمات صعوبات التعلم في المملكة ودور التربية الخاصة** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الأحمد، خالد (2001). **إعداد المعلم وتدريبه.** جامعة دمشق، كلية التربية.

آل محيا، عبدالله (2002). **مدى توافر كفايات تقنية الحاسب والانترنت لدى طلاب كلية المعلمين بأبها** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية، الرياض.

باكرمان، منال (2002). أطفال ذوي صعوبات التعلم في مدرسة المستقبل، **ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل في الفترة: 16 – 17 /1423/8هـ**، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.

البتال، زيد (2000). **الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ماهيته – أسبابه – علاجه**، الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

البتال، زيد (2005). تقدير معلمي ومعلمات الطلاب ذوي صعوبات التعلم لمهارتهم في إعداد وتنفيذ أسلوب التدريس المباشر. **المجلة العربية للتربية الخاصة** ، (6)، 153 – 192. الرياض: الأكاديمية العربية للتربية الخاصة.

البدر، عبدالعزيز (2010). **المعايير المهنية اللازمة لمعلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

حبيب، ياسر (2006). إنجازات وز ارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في مجال صعوبات التعلم، **ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي لصعوبات التعلم في الفترة 10/28 – 11/1/ 1427هـ.** الإدارة العامة للتربية الخاصة، وزارة التربية والتعليم: الرياض.

الحديدي، منى (1990). حاجة معلمي التربية الخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة: **دراسة استطلاعية، 17 (14)، 145 – 172.**

الخزاعي، أحمد (2001). **مستوى إتقان معلمي غرف المصادر لمهارات التدريس الفعال** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، جمال (2005). أثر برنامج تدريبي جمعي في تحسين مستوى معرفة معلمي الطلاب المعوقين عقليا بمهارات تعديل السلوك. **اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس.** المجلد الثالث، العدد الثاني، ص ص: 14-39.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2011). **إستراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** ، الأردن، عمان: دار الفكر.

الخطيب، جمال، الصمادي،جميل، الروسان، فاروق ر، الحديدي، منى، يحيى، خولة، الناطور، ميادة، الزريقات، ابراهيم، العمايره، موسى، السرور ناديا، (2009). **مقدمة في تعليم ذوي الحاجات الخاصة**، الأردن، عمان: دار الفكر.

الروسان، فاروق (2000). **دراسات وبحوث في التربية الخاصة** . ط1، الأردن، عمان دار الفكر.

الروسان، فاروق والخطيب، جمال والناطور، ميادة (2004). **صعوبات التعلم**، الجامعة العربية المفتوحة، الكويت.

الزبون، إيمان (2013). **التوجهات الحديثة في التربية الخاصة، قضايا ومشكلات** . ط 1، الأردن، عمان، دار الفكر.

السرطاوي،زيدان، السرطاوي، عبدالعزيز، خشان، أيمن، أبو جودة، وائل (2001).**مدخل إلى صعوبات التعلم**. ط1، المملكة العربية السعودية، الرياض، أكاديمية التربية الخاصة.

الشمايلة، سمية (2005). **تقييم كفايات معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ضوء معايير الممارسة المهنية المعتمدة من مجلس الاطفال ذوي الحاجات الخاصة** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

شوق، محمود و سعيد، محمد (2001). **معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره – إعداده – تنميته)**.ط1، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشيباني، ثامر (2004). **تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي صعوبات التعلم في تقنيات التعليم كما يراها أعضاء هيئة التدريس بقسمي وسائل وتكنولوجيا التعليم والتربية الخاصة بجامعة الملك سعود ومشرفي ومعلمي صعوبات التعلم بوزارة التربية والتعليم** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الصمادي، جميل و النهار، تيسير(2001) مستوى إتقان معلمي التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة لمهارات التعليم الفعال. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**. ع 9، ص ص: 106-142.

الطناوي، عفت (2013). **التدريس الفعال: تخطيطه – مهاراته – إستراتيجياته – تقويمه** ، الأردن، عمان: دار المسيرة.

طيبة، نادية (2002). **صعوبات التعلم – دليل الوالدين في البيت والمدرسة** ، المملكة العربية السعودية، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

العايد، واصف (2003). **مشكلات معلمي غرف مصادر المدرسة الأساسية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

العبد الجبار، عبدالعزيز(2002). المهارات الضرورية لمعلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم أهميتها، ومدى امتلاكهم لها. **مجلة جامعة الملك سعود** ، (14)، 175 – 206. جامعة الملك سعود: الرياض

العبد الجبار، عبدالعزيز(2003). البرامج التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الخاصة **رسالة التربية وعلم النفس**، (21)، 139 – 180. جامعة الملك سعود: الرياض

عبدالسميع، مصطفى و حوالة، سهير (2005). **إعداد المعلم: تنميته وتدريبه** . الأردن عمان: دار الفكر.

الغامدي، علي (2013). **مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي اضطراب التوحد، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الغزو، عماد والقريوتي، ابراهيم امين والسرطاوي، عبد العزيز (2004). مهارات التدريس لدى معلمي التربية الخاصة في الإمارات العربية المتحدة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر، ع45، ص ص: 12-39.

المجموعة الاستشارية التخصصية لصعوبات التعلم (2004). **صعوبات التعلم – دليل المدرسة**، المملكة العربية السعودية، الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.

المساعدة، معتصم (2011). **الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلبة ذوي الإعاقة العقلية في الأردن، وفاعلية برنامج تدريبي في تطويرها** . أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ميرسر، سيسل و ميرسر، آن (2005). **تدريس الطلبة ذوي مشكلات التعلم** : ترجمة إبراهيم الزريقات ورضا جمال، عمان: دار الفكر.

الناشف، هدى وشفيق، محمود (1990). **إدارة الصف المدرسي**، القاهرة: دار الفكر العربي.

هلاهان، دانيال، وكوفمان، جيمس، ولويد،جون، وريس، مارجيت، ومارتنيز، اليزبيث (2007).**صعوبات التعلم –مفهومها وطبيعتها والتعليم العلاجي** ، ط1 (ترجمة عادل محمد)، الأردن، عمان، دار الفكر.

الوقفي، راضي (2003). **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**. ط1، عمان، كلية الأميرة ثروت.

يحيى، خولة (2012). **البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة** ، الأردن عمان: دار المسيرة.

يونس، محمد (2009). **المعلم الفعال في التربية الخاصة: الدليل العملي للنجاح**. الأردن عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Allison, Mary. (1998). **Professional Standards For Special Education Teachers.** University of Connecticut, (UMI No: 9906693).

Alton-Lee, A. (2003). **Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis**. Wellington: Ministry of Education.

Al-Zoubi, S., & Abdel Rahman, M. (2011). **The Effects of a Training Program in Improving Instructional Competencies for Special Education Teachers in Jordan**. Educational Research. Vol.2.

Benner, S. (1997). **Effective Teaching Practices in the Special Education Classroom**, ERIC Document ED, No. 3220214.

Borman, Kathry, M. (1990). **Foundation of Education Teacher Education, Handbook, Research In Teacher Education**, New York: Macmillan.

Browder, D., Karvonen, M., Davis, S., Fallin, K., Courtade, M., &Little, G.(2005). **The Impact of Teacher Training on State Alternate Assessment Scores**. Exceptional Children, Vol, 71, 3, p267-282.

Buch, T. W (2001).Teaching Students with Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year Teacher**. Journal of Special Education,** Vol. 35, No. 2, pp 92 - 99.

Conco Z (2004). **How effective is in-service training for teachers in rural schools**. Unpublished master thesis. University of Pretoria.

Cook, L. (2007). When in Rome: Influences on Special Education Student-Teacher Teaching‹**International Journal of Special Education.** Vol 22, No.3000-000.

Council for Exceptional Children, (CEC). (2004) (The council for exceptional children, definition of well –prepared special education teacher. Available from **https://www.cec.sped.org.**

Davis, W. (1982). Competencies and skills required to be an effective resource teacher. **Journal of learning disabilities**. 16, 10.

Delandshere, G. (2002). **Assessment as inquiry**. Teachers College Record, 104(7), 1461-1484.

Dunne, R. Wragg, T.,(1996)**, Effective Teaching**. Routledge, London.Early and Intensive Behavioral Intervention, *2,* 18-27.

Eisner, E.W. (2002). **The kind of schools we need**. Phi Delta Kappan, 83, 576- 583.

ETS, (1999). Journal of Special Education. (2005), Vol, 11. No9, p11.**http: //www.ETS.edu.**

Flener, F. (1996). **Teacher Training and Teacher In-service: The Underpinnings of Mathematics Teaching in England**. Social science and Mathematics, 86 (1). 51 – 60.

Gurne, P (2007). Five Factors for Effective Teaching: New **Zealand Journal of Teachers'** Work, Volume 4, Issue 2, 89-98, 200.

Hallahan, D. Kauffman, J. & Pullen. (2012). **Exceptional Learner's Introduction To Special Education**. (12 th ed). Boston: Person Education, Inc.

Harris, B (1990). **Improving Staff Preformance Through Inservice Education**, London: Allyn.

Hattie, J. (1999). **Influences on student learning (inaugural professorial lecture)**.University of Auckland.

Harrocks, E. (2010). **The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals profound multiple disabilities**. Unpublished Doctoral Dissertation. Utah State University.

Hrydowy, E., & Martin, G.(1994). **A practical staff management package for use in a training program for persons with developmental disabilities. Behavior modification**, 18, 66-88.

Katz, Lilian. (1998). **A Matrix for Research on Teacher Education**, In: Holy, Eric and Other (eds), World Year Book of Education Professional Development of Teachers, London.

Kyriacou, C.,(1992), Effective Teaching In School. **British Library London**.

Landers, M., & Weaver, P.(1991). **Teaching competencies identified by mainstream teachers. Paper presented at the annual conference of the council of exceptional children**. Atlanta, GA. April (1-5, 1991)

Lerner, J. (2003). **Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies** (6th ed) Boston: Houghton Mifflin Company.

Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program (2004) **Strategies for Effective teaching**. Louisiana, Department of Education.

Marlow,(1996), **Science achievement and the Bupil.** Eric Document. Reproduction Services No. ED 398059.

Nicole, A., C. (2008). **In-depth Study of Expert Middle School Special Educators.** Dissertation, Doctor Theses, George Mason University.

Payne, R. (2005). Special Education Teacher Shortages: Barriers or Lack of Preparation , **the International Journal of Special Education,** Vol. 20, No. 1, pp 88 - 91.

Ross, S. (2002). **Teacher Feeling of Competency in Educating – Children with Special Needs in the General Education Setting,** Dissertations, Master Thesis, (042).

Sikorski, M. (1996). **A Classroom Checkup: Best Teaching Practice in Special Education.** Teaching Exceptional Children. 29 (1), 27-29.

Smith, F. (1995). **Let's declare education a disaster and get on with our lives**.Phi Delta Kappan, 76, 584-590.

Strong, R., Silver, H. F., & Robinson, A. (1995). **What do students want (and what really motivates them)?** Educational Leadership, 53(1), 8-12.

The National Dissemination Center for Children with Disabilities, (NICHCY).(2004). the Individual with Disabilities Education Act, (IDEA), Retrieved on. March 15, 2009. from: **http://www.nichcy.org/Laws/IDEA/Pages/Default.aspx**

Ysseldyke, J., Algozzine, B.(1990). **Introduction to Special Education**. Boston. Houghton Mifflin. Inc.

الملاحق

الملحق (1)

قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصورتها الأولية

الدكتور/ الأستاذ الفاضل.

أضع بين أيديكم الصورة الأولية من قائمة رصد "مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم" ، حيث تم إعداد مسودة هذا القائمة بعد مراجعة وتحليل الأدب ذي الصلة بهدف تقييم مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المنطقة الشمالية من المملكة العربية السعودية، وذلك تمهيدا لبناء برنامج تدريبي يهدف إلى تحسين هذه المهارات لدى عينة الدراسة، علما بأن قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب تتكون من أربعة أبعاد هي: (التخطيط للتدريس؛ تنفيذ التدريس؛ و الادارة الصفية؛ وتقييم التدريس) وقد جرى تعريف هذه الابعاد وفقا لما تقتضيه الدراسة. لذا أرجو منكم تحكيم فقرات المقياس من حيث انتمائها للبعد، وصحة صياغتها اللغوية، ومدى مناسبة الأبعاد المقترحة.

وتقبلوا فائق الاحترام

الباحث

فيصل بن ناصر البلوي

معلومات شخصية

الاسم/

الدرجة العلمية:

بكالوريوس ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( )

التخصص/

جهة العمل/

أولا : التخطيط للتدريس

يقصد به في إطار هذه الدراسة كافة الإجراءات التي يقوم بها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم بهدف إعداد الخطط التربوية الفردية والتي تتضمن أهداف طويلة المدى وأهداف قصيرة المدى يتم صياغتها بناءً على نتائج التقييم، وهي تغطي كافة جوانب الاحتياج لدى الطلبة والتي تكشف عنها نتائج التقييم، كما يتضمن التخطيط للتدريس وصفاً تفصيلياً للمكان والزمان الذي يتم فيهما التدريس.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
1	يحدد الأهداف السنوية طويلة المدى وقصيرة المدى بشكل مناسب وتدريجي.					
2	يكتب الأهداف السنوية طويلة المدى وقصيرة المدى بطريقة قابلة للقياس.					
3	يراعي نقاط القوة والاحتياج لدى الطالب عند صياغة الأهداف التعليمية.					
4	يقسم الأهداف قصيرة المدى إلى أهداف سلوكية يوميه بشكل متسلسل.					
5	يصوغ الاهداف التعليمية حسب المعايير الصحيحة لصياغة الاهداف والمتمثلة في الأداء والظرف، والمعيار).					
6	ينفذ الاهداف المتضمنة في الخطة التربوية الفردية وفق جدول زمني محدد.					
7	يقيم تقدم الطلبة في تحقيق الاهداف من خلال إعداد سجلات خاصة لكل طالب.					
8	يُعد خطط تعليمية فردية موضحاً فيها طبيعة المهمة المراد تعليمها، والاستراتيجيات، والادوات التعليمية المناسبة لذلك.					
9	يحدد وسائل التكنولوجية التي سيستخدمها في تدريس الطلبة مثل (السبورة الذكية، الداتاشو، غيره).					
10	يراعي في تخطيطه للتعليم مبادئ التعلم مثل الانتقال من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الصعب.					
11	يُعد وينظم المواد لتنفيذ خطط التدريس اليومية.					
12	يعرف إجراءات التدخل والخدمات التي تقدم للطلبة المتوقع وجود صعوبات تعلم لديهم.					

ملاحظات:

....

....

....

ثانيا : تنفيذ التدريس

ويقصد به في هذه الدراسة هو ما يمتلكه معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من معارف ومهارات تطبيقية تمكنه من استخدام استراتيجيات التدريس الأكثر فاعلية والتي تستند إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية ذات العلاقة بتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، فيختار منها ما يفيد في تعليم المهارات الأكاديمية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ويطور لديهم القدرة على حل المشكلات، والضبط والتنظيم الذاتي، والاعتماد على الذات. كما يتضمن القدرة على التهيئة للتدريس، واستخدام التغذية الراجعة بصورة صحيحة، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة؛ بغية تحقيق الأهداف المتضمنة في البرنامج التربوي الفردي.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
13	يهيئ الطلبة للدرس الجديد.					
14	يربط بين الدرس الحالي والدرس السابق.					
15	يستخدم أسلوب تحليل المهمة في التدريس.					
16	يستخدم وقت التدريس بفعالية من حيث تقسيم الحصة الى ثلاثة أقسام متمثله في(التهيئة، وعرض المهارة، والتقييم)					
17	يُجري التعديلات المناسبة على التدريس بناءً على الملاحظات المستمره.					
18	يستخدم الوسائل التعليمية في شرح المهارة.					
19	يستخدم الوسائل التقنيه في عرض المهارة.					
20	يُجيد التعامل مع الوسائل التقنيه مثل (السبورة الذكيه، وتصميم البوربوينت، وغيره).					
21	يستخدم المهارات التدريسية التي تنشط عملية التفكير.					
22	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتعليم الرياضيات.					
23	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لتعليم القراءة والكتابة.					
24	يُقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلاب.					
25	ينتقل تدريجياً من المهارات السهلة إلى المهارات الصعبة.					
26	يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي.					
27	يعزز باستمرار نجاح الطلبة.					
28	ينوع في طرح الأمثلة لتوضيح المهارة المراد تعليمها.					
29	يُراعي المشكلات النمائية التي يعاني منها الطلبة مثل إبعاد المشتتات البصرية والسمعية، وغيره.					

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
30	يجذب إنتباه الطلبة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي.					
31	يحدد إستراتيجية تدريس المهارة وإجراءات تنفيذها.					
32	يقيم مدى إتقان الطالب للمهارة المعروضة.					
33	يراعي الفروق الفردية في تعليم المهارة.					

ملاحظات:

....

....

....

....

....

....

ثالثا: الإدارة الصفية والدعم السلوكي الايجابي:

ويقصد بها في هذه الدراسة تلك الإجراءات التي يتخذها معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أجل ضبط السلوك الصفي، من خلال إعداد خطط تعديل السلوك التي تحد من حدوث السلوكيات غير المرغوب بها، وذلك من خلال توضيح قواعد السلوك الصفي المراد إتباعها وضبط المثير، وملائمة البيئة الصفية وتكييفها.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
34	يوضح القواعد الصفيه التي يجب اتباعها.					
35	ينظم الغرفة الصفية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.					
36	يستخدم معايير الحكم على السلوك المشكل مثل التكرار، والشدة، والمدة، والطوبغرافية.					
37	يعزز الطلبة الذين يتبعون القواعد الصفية.					
38	يعاقب الطلبة الذين يخالفون القواعد الصفية.					
39	يحلل السلوك غير المرغوب من حيث المثيرات التي تسبقه، والتي تحدث أثناءه، والنتائج التي تحدث بعده.					
40	يحدد السلوك المستهدف ويعرفه إجرائياً.					
41	يستخدم أساليب الملاحظة الملائمة لملاحظة السلوك المستهدف.					
42	يحدد الأهداف السلوكية، وإجراءات تنفيذ الخطة العلاجية.					
43	يحدد إجراءات التقييم لقياس فاعلية التدخل العلاجي.					
44	يبدأ باستخدام أساليب تعديل السلوك القائمة على التعزيز، مثل النمذجه، وتعزيز السلوك النقيض، وغيره.					
45	يحدد المعززات التي يفضلها الطلبة لاستخدامها في ضبط السلوك.					
46	يسجل نتائج ملاحظة السلوك المستهدف.					
47	يقيم مدى فاعلية الخطة العلاجية من خلال جمع البيانات الخاصة بها.					
48	يتجاهل السلوكيات غير المرغوب بها والتي تهدف إلى جذب انتباه المعلم والآخرين.					

ملاحظات:

....

....

....

....

رابعا :التقييم

ويقصد به في هذه الدراسة هو ما يستخدمه معلم الطلبة ذوي صعوبات التعلم من أشكال التقييم الرسمي وغير الرسمي، واستخدام نتائجه للحكم على مدى تحقق الأهداف في المجالات المعرفية والأكاديمية والاجتماعية والسلوكية ، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة، ومدى ملائمة استراتيجيات التدريس المتبعة وفاعليتها، وتوظيف تلك النتائج في تعديل البرنامج التربوي والحكم على حجم التقدم في التعلم والتحصيل والتحسن في السلوك.

الرقم	الفقرات	ارتباط الفقرة بالبعد			الصياغة اللغوية	
		مرتبطة	تنقل لبعد آخر هو	تحذف	مناسبة	تعدل إلى
49	يطبق أدوات التقييم الملائمة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.					
50	يفسر نتائج الاختبارات المطبقة على الطلبة.					
51	يأخذ موافقة الأهل من اجل إجراء التقييم.					
52	يوظف نتائج التقييم في بناء الخطط التربوية الفردية.					
53	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس.					
54	يراعي الفروق الفردية في إجراء التقييم.					
55	يقيم الأهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى المتضمنة في الخطة التربوية الفردية.					
56	يقيم أداء الطلبة على المهارة التعليمية من خلال أوراق العمل.					
57	يستخدم إجراءات التقييم المستمر.					
58	يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.					
59	يستخدم إجراءات التقييم المستند إلى المنهاج.					
60	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.					
61	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعليمة المختلفة.					
62	يستخدم نتائج التقييم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة.					
63	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلبة.					

ملاحظات:

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

الملحق (2)

قائمة رصد مهارات التدريس لدى معلمي الطلاب ذوي صعوبات التعلم بصورتها النهائية

معلومات عامة:

الاسم/

الجنس/ ذكر (   )   أنثى (   )

المؤهل العلمي:

دبلوم صعوبات تعلم ( )   بكالوريوس ( )   ماجستير ( )

المنطقة التعليمية:

القريات ( ) الجوف ( )   تبوك ( ) عرعر ( ) طريف (   )

عدد سنوات الخبرة:

(1 – 5) ☐   (6 – 10) ☐   (أكثر من 10 سنوات) ☐

أولا : التخطيط للتدريس

التخطيط للتدريس			
م	الفقرات	نعم	لا
1	يأخذ موافقة الأهل من اجل إجراء التقييم.		
2	يحدد الأهداف السنوية طويلة المدى وقصيرة المدى بشكل مناسب وتدريجي.		
3	يكتب الأهداف طويلة المدى وقصيرة المدى بطريقة قابلة للملاحظة و القياس.		
4	يراعي نقاط القوة والضعف لدى الطالب عند صياغة الاهداف التدريسية.		
5	يقسم الاهداف قصيرة المدى إلى أهداف تدريسية يوميه بشكل متسلسل.		
6	يصوغ الاهداف التدريسية حسب المعايير الصحيحة لصياغة الاهداف والمتمثلة في الأداء والظرف، والمعيار).		
7	ينفذ أهداف الخطة التربوية الفردية وفق الجدول الزمني المحدد.		
8	يقيم تقدم الطلبة في تحقيق الاهداف من خلال إعداد نموذج خاص لكل طالب في الخطة التربوية الفردية.		
9	يُعد خطط تعليمية فردية موضحاً فيها طبيعة المهمة المراد تعليمها، والاستراتيجيات، والادوات التعليمية المناسبة لذلك.		
10	يحدد وسائل التكنولوجية التي سيستخدمها في تدريس الطلبة مثل (السبورة التفاعلية، البرامج التعليمية، غيره).		
11	يراعي في تخطيطه للتعليم مبادئ التعلم مثل الانتقال من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الصعب.		
12	يحدد تاريخ البدء بالخطط المنوي العمل بها والتاريخ المتوقع للانتهاء منها		

ثانيا : تنفيذ التدريس

تنفيذ التدريس			
م	الفقرات	نعم	لا
13	يهيئ الطلبة للدرس الجديد.		
14	يربط بين الدرس الحالي والدرس السابق.		
15	يستخدم أسلوب تحليل المهمة في التدريس.		
16	يستخدم وقت التدريس بفعالية من حيث تقسيم الحصة الى ثلاثة أقسام متمثله في (التهيئة، وعرض المهارة، والتقييم)		
17	يُجري التعديلات المناسبة على التدريس بناءً على الملاحظات المستمره.		
18	يستخدم الوسائل التعليمية والتقنية في عرض وشرح المهارة.		
19	يستخدم استراتيجيات تطوير الذاكرة مثل (تكرار استعادة المعلومات، وربط المعلومات ببعضها، وغيرها).		
20	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمه لتعليم الرياضيات مثل (التصنيف، والتسلسل، وغيرها).		
21	يستخدم الاستراتيجيات التعليمية الملائمه لتعليم القراءة والكتابة مثل (الاساليب البصرية، وأسلوب الصوتيات، وغيرها).		
22	يُقدم التغذية الراجعة المناسبة للطلبة.		
23	ينتقل تدريجياً من المهارات السهلة إلى المهارات الصعبة.		
24	يستخدم أنشطة متنوعة لتدريس المحتوى التعليمي.		
25	يعزز باستمرار نجاح الطلبة.		
26	ينوع في طرح الامثلة لتوضيح المهارة المراد تعليمها.		
27	يُراعي المشكلات النمائية التي يعاني منها الطلبة مثل إبعاد المشتتات البصرية والسمعية، وغيره.		
28	يجذب إنتباه الطلبة من خلال التواصل اللفظي وغير اللفظي.		
29	يحدد استراتيجية تدريس المهارة وإجراءات تنفيذها.		
30	يقيم مدى إتقان الطالب للمهارة المعروضه.		
31	يراعي الفروق الفردية في تعليم المهارة.		
32	يُعد المواد لتنفيذ خطط التدريس اليومية.		

ثالثا: الادارة الصفية والدعم السلوكي الايجابي:

الادارة الصفية والدعم السلوكي الايجابي			
م	الفقرات	نعم	لا
33	يوضح القواعد الصفيه التي يجب اتباعها.		
34	ينظم الغرفة الصفية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة.		
35	يستخدم معايير الحكم على السلوك المشكل مثل التكرار، والشدة، والمدة.		
36	يعزز الطلبة الذين يتبعون القواعد الصفية.		
37	يعاقب الطلبة الذين يخالفون القواعد الصفية.		
38	يحلل السلوك غير المرغوب من حيث المثيرات التي تسبقه، والتي تحدث اثناءه، والنتائج التي تحدث بعده.		
39	يحدد السلوك المستهدف ويعرفه إجرائياً.		
40	يستخدم اساليب الملاحظة الملائمة للسلوك المستهدف.		
41	يحدد الاهداف السلوكية، وإجراءات تنفيذ الخطة العلاجية.		
42	يحدد إجراءات التقييم لقياس فاعلية التدخل العلاجي.		
43	يبدأ باستخدام اساليب تعديل السلوك القائمة على التعزيز، مثل النمذجه، وتعزيز السلوك النقيض، وغيره.		
44	يحدد المعززات التي يفضلها الطلبة لاستخدامها في ضبط السلوك.		
45	يسجل نتائج ملاحظة السلوك المستهدف.		
46	يقيم مدى فاعلية الخطة العلاجية من خلال جمع البيانات الخاصة بها.		
47	يتجاهل السلوكيات غير المرغوب بها والتي تهدف إلى جذب انتباه المعلم والآخرين.		

رابعا :التقييم

التقييم			
م	الفقرات	نعم	لا
48	يطبق أدوات التقييم الملائمة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.		
49	يفسر نتائج الاختبارات المطبقة على الطلبة.		
50	يوظف نتائج التقييم في بناء الخطط التربوية الفردية.		
51	يوظف نتائج التقييم في توجيه التدريس.		
52	يراعي الفروق الفردية في إجراء التقييم.		
53	يقيم الاهداف السنوية والأهداف قصيرة المدى المتضمنة في الخطة التربوية الفردية.		
54	يستخدم اجراءات التقييم المستمر.		
55	يقيم مدى تحقق الأهداف المدرجة في البرنامج التربوي الفردي وفقا لمعايير الأداء وشروطه.		
56	يستخدم الرسوم البيانية لمراقبة تقدم الطلبة.		
57	يستخدم أساليب القياس المباشر مثل الملاحظة.		
58	يستخدم السجلات لرصد تقدم الطلاب على المهمات التعلمية المختلفة.		
59	يستخدم نتائج التقييم في اتخاذ القرارات ذات العلاقة.		
60	يقيم العملية التعليمية ويتابع التقدم لدى الطلبة.		

الملحق (3)

قائمة أسماء محكميّ أداة الدراسة

م	الاسم	التخصص	الرتبة	جهة العمل
1	د. محمد الجابري	تربية خاصة	أستاذ مشارك	الجامعة الأردنية
2	د. هشام عبدالفتاح المكانين	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الهاشمية
3	د. حسين نجادات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة الطفيلة
4	د. بسام العبدلات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية
5	ياسر الحبيب	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الادارة العامة للتربية الخاصة
6	سلطان عبدالله المياح	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الادارة العامة للتربية الخاصة
7	صالح عبدالعزيز المعدي	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الادارة العامة للتربية الخاصة
8	محمد طليحان الشدادي	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	تعليم المدينة المنورة
9	حمدان عبدالله السرحاني	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	مشرف صعوبات تعلم بتعليم الجوف
10	ابراهيم خيران الحربي	تربية خاصة	رئيس قسم التربية الخاصة	بتعليم القريات

الملحق (4)

البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم

❖ أسم البرنامج:

البرنامج التدريبي المقترح لتحسين مهارات التدريس الفعال لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

❖ الهدف العام:

تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

❖ الاهداف الخاصة:

١. تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جانب التخطيط.

٢. تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جانب تنفيذ التدريس.

٣. تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جانب الادارة الصفية ودعم السلوك الايجابي.

٤. تحسين مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جانب التقييم.

٥. تحقيق الربط بين المعرفة النظرية والتطبيق الميداني.

❖ الفئة المستهدفة:

معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

❖ الجهة المنفذة:

أقسام التربية الخاصة في ادارة التربية والتعليم.

❖ المدربون:

- الباحث نفسه.
- مشرفي صعوبات التعلم في إدارات التربية والتعليم في المناطق التي تشملها الدراسة.

❖ مدة البرنامج ووقت تنفيذه:

يستمر تنفيذ البرنامج التدريبي لمدة (20) يوم وبمعدل (5) أيام في الاسبوع، بحيث يتلقى المتدرب (ساعتين) تدريبية يوميا، يتم توزيعها على فترة تدريبية واحدة، وذلك كما هو موضح في الجدول التالي:

الفترة التدريبية	الوقت	
	من	إلى
الفترة التدريبية	8	10

❖ أساليب التدريب المقترحة:

١. المحاضرة

٢. ورش العمل.

٣. العصف الذهني.

٤. تمثيل الدور.

٥. التمرينات.

❖ مواد التدريب:

١ - الحاسب الالي.

٢ - داتاشو.

٣ - السبورة الذكية.

٤ - السبورة الورقية.

٥ - أوراق العمل التدريبية.

❖ الامتيازات:

١ - منح المتدربين شهادات معتمدة من وزارة التربية والتعليم.

٢ - تكريم المتدربين المتميزين من قبل مدراء التربية والتعليم.

❖ إرشادات للمدربين :

1- الإعداد الجيد والاطلاع على حقيبة المدرب .

2- تأكد من مادتك العلمية وحداثتها .

3- التأكد من توفر جميع الأدوات اللازمة وجاهزية كل شيء قبل بدء البرنامج.

4- توزيع المتدربين عشوائيا (في ورش العمل) للتوضيح والعرض .

5- تحدد كل مجموعة مقررا لها لكتابة الإجابة الموحدة .

6- يتم عرض المجموعات بعد نهاية كل نشاط .

7- يتم عرض المجموعات بعد نهاية كل نشاط من خلال مقررا لها .

8- التجول بين المجموعات أثناء النشاط للإشراف والمتابعة .

9- ركز على احتياجات المتدربين .

10- ابدء في الوقت المحدد وتعرف على المتدربين .

11- حافظ على تنفيذ الخطة ووضح أهداف الدورة .

12- اهتم بتكوين علاقة طيبة مع المتدربين وكن لطيفا ومرحا مع المتدربين وكن قدوة لهم .

13- كن مبدعا من بداية الدورة إلى نهايتها .

14- اهتم بالتفاعل اللفظي وغير اللفظي .

15- شجع المتدربين على الأسئلة وتبادل الخبرات .

16- حول المعارف إلى مهارات وابتعد عن التفاصيل وركز على النقاط المهمة .

17- نوع في الأساليب والوسائل التدريبية ولا تقرأ حرفياً من المذكرة .

18- تقبل النقد وكن صبوراً وتصرف بذكاء في المواقف الحرجة .

❖ **إرشادات للمتدربين :**

1- كن مشاركاً في جميع الأنشطة واحترم أفكار المدرب والزملاء.

2- أحرص على استثمار الوقت.

3- تقبل الدور الذي يسند إليك في المجموعة.

4- حفز أفراد مجموعتك في المشاركة والنشاطات.

5- احرص على بناء علاقات طيبة مع المدرب والزملاء أثناء البرنامج التدريبي .

6- احرص على تطبيق ما تعلمته في البرنامج وطبقه في الميدان .

مهارات البرنامج التدريبي

المهارة	الوحدة التدريبية	الهدف السلوكي للوحدة	الزمن
التخطيط	**1-البرنامج التربوي الفردي مفهومه ــ أهميته ــ محتوياته وتحديد مستوى الأداء الحالي**	1) أن يتعرف المتدرب على مفهوم البرنامج التربوي الفردي . 2) أن يتعرف المتدرب على أهميه البرنامج التربوي الفردي . 3) أن يتعرف المتدرب على محتويات البرنامج التربوي الفردي . 4) أن يحدد المتدرب مستوى الأداء الحالي للطلبة.	4 ساعات
	2- إعداد الأهداف التعليمية	1) أن يصوغ المتدرب الأهداف التعليمية بشكل صحيح . 2) أن يتجنب المتدرب صياغة الأهداف بشكل خاطئ .	4ساعات
	3- تقويم الأهداف السلوكية تطبيقات عملية	1) أن يتعرف المتدر ب على طرق تقويم الأهداف السلوكية . 2) أن يصمم المتدرب برنامج تربوي فردي بنجاح .	2 ساعات
التنفيذ	**4- تقديم التدريس**	١) أن يتمكن المتدرب من مهارات عرض الدرس. ٢) أن يستخدم المتدرب طرق إثارة دافعية الطلبة. ٣) أن يستخدم المتدرب الوسائل التعليمية بشكل مناسب. ٤) أن يستخدم المتدرب استراتيجيات تطوير الذاكرة.	2 ساعة
	5- مراقبة التدريس	١) أن يتعرف المتدرب على مفهوم التغذية الراجعة. ٢) أن يتعرف المتدرب على أنواع التغذية الراجعة. ٣) أن يتعرف المتدرب على أسس التغذية الراجعة. ٤) أن يتعرف المتدرب على أهمية التغذية الراجعة. ٥) أن يتعرف المتدرب على خصائص التغذية الراجعة. ٦) أن يتعرف المتدرب على الغرض من تقديم التغذية الراجعة. ٧) أن يقدم المتدرب التغذية الراجعة بالطريقة الصحيحة.	2 ساعة
	6- ضبط التدريس	← أن يستخدم المتدرب استراتيجيات ضبط التدريس. ← أن يتعرف المتدرب على مفهوم التدريس التشخيصي. ← أن ينفذ المتدرب التدريس التشخيصي وفق خطواته.	2 ساعة
الادارة الصفية وتعديل السلوك	**7- الإدارة الصفية**	١) أن يتعرف المتدرب على مفهوم الإدارة الصفية. ٢) أن يتعرف المتدرب على أهمية الإدارة الصفية. ٣) أن يتعرف المتدرب على أهداف الإدارة الصفية. ٤) أن يتعرف المتدرب على أسباب المشكلات الصفية. ٥) أن يتعرف المتدرب على الأساليب الوقائية لمشكلات الإدارة الصفية.	1ساعة
	8- مفهوم السلوك وأنواعه، ومفهوم تعديل السلوك ومبادئه مفهوم المشكلة السلوكية وخصائصها	١) أن يتعرف المتدرب على مفهوم السلوك وأنواعه. ٢) أن يتعرف المتدرب على مفهوم تعديل السلوك. ٣) أن يتعرف المتدرب على مبادئ تعديل السلوك. ٤) أن يتعرف المتدرب على مفهوم المشكلة السلوكية. ٥) أن يتعرف المتدرب على معايير الحكم على السلوك المشكل.	

	9- استراتيجيات تقوية السلوك المرغوب فيه	١) أن يتعرف المتدرب على التعزيز وأنواعه. 2) أن يتعرف المتدرب على طرق تحديد التعزيز واختيارها. 3) أن يتعرف المتدرب على العوامل التي تزيد فاعلية التعزيز 4) أن يتعرف المتدرب على جداول التعزيز. ٥) أن يتعرف المتدرب على الاستراتيجيات التي تقوي السلوك المرغوب فيه.	3 ساعات
	10- استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه	← أن يتعرف المتدرب على العقاب وانواعه. ← أن يتعرف المتدرب على العوامل التي تزيد من فاعلية العقاب. ← أن يتعرف المتدرب على سيئات وحسنات العقاب. ← أن يتعرف المتدرب على استراتيجيات خفض السلوك غير المرغوب فيه.	3 ساعات
	11- تصميم برنامج تعديل السلوك	٦) أن يتعرف المتدرب على طريقة تحديد المشكلة السلوكية. ٧) أن يعرف المتدرب السلوك المستهدف إجرائياً. ٨) أن يقيس المتدرب السلوك المستهدف. ٩) أن يحدد المتدرب الأهداف السلوكية البديلة . ١٠) أن يحدد المتدرب أساليب تعديل السلوك المناسبة. ١١) أن ينفذ المتدرب برنامج تعديل السلوك. ١٢) أن يقيم المتدرب فاعلية البرنامج ومتابعته. ١٣) أن يصمم المتدرب برنامج تعديل سلوك بنجاح.	4ساعات
التقييم	12- مفهوم التقييم وأهدافه	١) أن يتعرف المتدرب على مفهوم التقييم. ٢) أن يتعرف المتدرب على اهداف التقييم. ٣) أن يتعرف المتدرب على أنواع التقييم. ٤) أن يتعرف المتدرب على خطوات التقييم. ٥) أن يتعرف المتدرب على الاجراءات التي يجب مراعاتها في عملية التقييم.	2 ساعة
	13- أساليب التقييم التشخيصي لذوي صعوبات التعلم	١) أن يتعرف المتدرب على المحكات التشخيصية للطلبة ذوي صعوبات التعلم ٢) أن يجمع المعلومات باستخدام أساليب متعددة. ٣) أن يتعرف المتدرب على أساليب التقييم الرسمي. ٤) أن يستخدم أساليب التقييم غيرالرسمي.	2 ساعات
	14- تقييم فاعلية التدريس وتقييم إنجاز الاهداف التعليمية	← أن يتعرف المتدرب على عناصر تقييم فاعلية التدريس. ← يستخدم استراتيجيات مراقبة فهم الطالب. ← يستخدم استراتيجيات مراقبة فترة العمل على المهمة. ← يستخدم استراتيجيات الاحتفاظ بسجلات تقدم الطلبة. ← أن يتعرف المتدرب على طرق إبلاغ الطلبة بتقدمهم ← أن يتعرف المتدرب على كيفية استخدام البيانات من أجل اتخاذ القرارات. ← أن يحدد المعايير الموضوعية للتقييم. ← أن يحدد أساليب التقييم المناسبة والملائمة. ← أن يتعرف المتدرب على الجداول الزمنية للتقييم.	4 ساعات

الملحق (5)
قائمة أسماء محكميّ البرنـامج التدريبي

م	الاسم	التخصص	الرتبة	جهة العمل
1	د. نايف عابد الزارع	تربية خاصة	أستاذ مشارك	جامعة الملك عبدالعزيز
2	د. محمد الجابري	تربية خاصة	أستاذ مشارك	الجامعة الأردنية
3	د. هشام عبدالفتاح المكانين	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الهاشمية
4	د. حسين نجادات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة الطفيلة
5	د. بسام العبدلات	تربية خاصة	أستاذ مساعد	الجامعة الأردنية
6	ياسر الحبيب	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الادارة العامة للتربية الخاصة
7	سلطان عبدالله المياح	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الادارة العامة للتربية الخاصة
8	صالح عبدالعزيز المعدي	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	وزارة التربية والتعليم بالرياض – الإدارة العامة للتربية الخاصة
9	محمد طليحان الشدادي	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	تعليم المدينة المنورة
10	حمدان عبدالله السرحاني	تربية خاصة	مشرف صعوبات تعلم	تعليم الجوف

الملحق (6)

المخاطبات الرسمية



سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة القريات المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد: ١٠٢٨٤٨٣٥٦٦

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٦٧١/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/٠٢/١٩م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **فيصل بن ناصر بن عيد البلوي** ، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراه على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان((مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن



أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان
رقم الصادر : ٢٣٨٤
التاريخ : ١٤٣٥/٠٥/١٧
المرفقات : ٠

الرقم: .... التاريخ: .... الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة عرعر **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٢٨٤٨٣٥٦٦

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٦٧١/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/٠٢/١٩م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **فيصل بن ناصر بن عيد البلوي** ، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراه على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان((مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان



رقم الصادر : ٢٣٨٨
التاريخ : ١٧/٠٥/١٤٣٥
المرفقات : ١

الرقم :........ التاريخ :........ الموضوع :........ المرفقات :........

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة تبوك المحترم

١٠٢٨٤٨٣٥٦٦

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٦٧١/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/٠٢/١٩م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **فيصل بن ناصر بن عيد البلوي** ، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراه على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان((مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.



ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

٥١٦٧

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

رقم الصادر: ٢٣٩٠
التاريخ: ١٧/٠٥/١٤٣٥
المرفقات: ٠

الرقم: .... التاريخ: .... الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة طريف المحترم

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٢٨٤٨٣٥٦٦

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٦٧١/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/٠٢/١٩م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **فيصل بن ناصر بن عيد البلوي** ، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراه على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان((مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.

ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان

رقم الصادر: ٢٣٨٣
التاريخ: ١٧/٠٥/١٤٣٥
المرفقات: ١



الرقم: .... التاريخ: .... الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة الجوف **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

١٠٢٨٤٨٣٥٦٦

إشارة لخطاب الجامعة الأردنية رقم ٦٧١/٢٠١٤/١ وتاريخ ٢٠١٤/٠٢/١٩م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالب / **فيصل بن ناصر بن عيد البلوي** ، الملتحق بالجامعة **الأردنية** في تخصص **التربية الخاصة** لمرحلة الدكتوراه على حسابه الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثه لرسالة الدكتوراه التي هي بعنوان((مستوى مهارات التدريس لدى معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية، وبناء برنامج تدريبي لتحسين هذه المهارات وقياس فاعليته)).

نأمل التلطف بالنظر في امكانية تسهيل مهمة المذكور وموافاتنا بموافقتكم على ذلك.



ولكم تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي السعودي في الاردن

٥٦١٧

أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني

سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان

رقم الصادر : ٢٣٨٧
التاريخ : ١٧/٠٥/١٤٣٥
المرفقات : ٠

الرقم : .... التاريخ : .... الموضوع : .... المرفقات : ....

هاتف : ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس : ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني : www.sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

INSTRUCTIONAL SKILLS OF TEACHERS OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES IN KINGDOM OF SAUDI ARABIA, AND CONSTRUCTING A TRAINING PROGRAM TO IMPROVE THESE SKILLS AND MEASURING ITS' EFFECTIVENESS.

By

Faisal Nasser Aid Al-Balawi

Supervisor

Dr. Jamil Mahmoud AL- Smadi, Prof

ABSTRACT

This study aimed to identificate of teaching Skills levels for teachers of students with learning disabilities in kingdom of Saudi Arabian and to construct a training program to improvement these skills, then to evaluating it effectiveness. The sample consisted on two groups, the first group was as a survey sample from all individuals of study community included teachers of resources rooms followed to general schools in the Northern region in Kingdom of Saudi Arabia for areas followed it, are: (Tabuk, Jawf, Al-Qriat, Turaif, and Ara’r) (N=109), the second group was as experimental Sample consisted (40) teachers (N=40), they are selected from teachers group who achieved low scores on teaching skills checklist, then they are distributed to two groups (experimental and control Group), the author developed a teaching skills checklist for teachers of students with learning disabilities to a achieve the aim of study, it consisted (60) items distributed on 4 domains, are: planning skills, teaching implementation skills, behavior modification and classroom management, and evaluation skills, so the author applied the checklist on all participants in the sample.

The results indicated that the participants have had instructional skills with low to medium score, and with medium score on the total score, the results of the mean scores and standard deviations showed lowest scores for behavior modification and classroom management domain, it is ranked the final scores, whereas the planning, implementation and evaluation skills domain came in the first, the second and the third ranks respectively.

On the other hand, the results indicated that there are no statistical significant differences among the participants' ratings means on the all skills and total score are referred to educational region, but there are statistical significant differences among the of participants ratings means on the all skills and total score are referred to variables related of gender, qualification, and experience of teacher.

The results of the experimental study found statistical significant differences for experimental group, it also showed that the improvement in instructional skills appeared on the all checklist domains.

According to the results of study a number of recommendations is presented, the most important are implementation of the training program on female teachers of students with learning disabilities to improve their instrucational skills.